



Joan Pagès i Neus González (coords.)

La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història

D O C U M E N T S

Joan Pagès i Neus González Monfort (coords.)

Mostafa Hassani Idrissi, Carlos Arturo Sandoval Casilimas, Francisco Javier Dosil Mancilla, Nadine Fink, Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers, Roser Batllori Obiols, Lluís del Carmen Martín, Margarida Falgás Isern, Alfons Romero Diaz, Montserrat Oller i Freixa, Antoni Santisteban, Josefina Fondevila, Ferran Sánchez, Jordi Nomen, Josep Ortega, Montserrat Palou Díez, Anna Moreno, Maria Rosa Obiols, Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch, Gustavo A. González, Claudia Vallejo, Melinda Dooly, Lucicleide de Souza Barcelar, Xavier Miró i Fuentes, Lluís García Coca, Núria Ibàñez Mir, M. Dolors Sala Torres, Ferran Grau, Victòria Almuni, Raquel Pulgarín Silva, Ruth Elena Quiroz Posada, Rodrigo Henríquez

La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2010

Primera edició: octubre 2010

Edició i impressió
Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat/>

Fotografia de la coberta: ©lostintheredwoods
sota llicència de Creative Commons

Impressió a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-40933-2010
ISBN 978-84-490-2652-2

Índex

PRESENTACIÓ.....	11
L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS, DE LA GEOGRAFIA I DE LA HISTÒRIA	
I LA FORMACIÓ D'IDENTITATS	13
1. Les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història	13
2. Les identitats en els curricula democràtics de Catalunya i Espanya	17
2.1. El currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE (1990).....	18
2.2. El currículum de la Ley Orgánica de Educación - LOE (2006)	20
3. Les identitats i els llibres de text.....	22
4. Algunes idees per concloure	23
Bibliografia	25
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC ET LA CONSTRUCTION	
DE L'IDENTITÉ NATIONALE	29
1. L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire	29
1.1. Identité : essai de définition.....	29
1.2. Identité et idéologie	30
1.3. Identité et école.....	32
1.4. Identité et histoire	33
1.5. Les manuels d'histoire et l'identité nationale.....	34
2. L'aménagement des programmes d'histoire à l'aune de la question identitaire.....	35
2.1. L'histoire du Maroc : un traitement de faveur relativement récent	36
2.2. L'histoire de la «dimension horizontale» : en net recul	37
2.3. L'histoire de la «dimension verticale» : en nette progression.....	38
3. Les manuels d'histoire et la construction des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine	40
3.1. L'histoire du Maroc : une conception jacobine de la nation qui sacrifie la diversité au nom de l'unité	41
3.2. La construction de la «dimension horizontale» de l'identité nationale	46
LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES EN COLOMBIA Y LA EDUCACIÓN	
PARA LA CIUDADANÍA: UN DEVENIR DE MÚLTIPLES RELATOS Y TRAVESÍAS	53
1. La identidad como categoría de análisis de las Ciencias Sociales	54
2. El proceso de construcción de la identidad plural colombiana.....	57
2.1. Etapa prehispánica	58

2.2. Etapa de hispanización.....	58
2.3. Etapa contemporánea: una síntesis multicultural	61
3. La experiencia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y su relación con los procesos de formación de identidades y educación para la ciudadanía	66
Bibliografía	68

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES EN MÉXICO, ¿Y LOS INDÍGENAS?	73
1. La diversidad cultural en la historia de México.....	73
2. Las culturas indígenas ante los desafíos de la modernidad	76
3. Diversidad cultural y educación en México.....	78
Bibliografía	82

IDENTITÉ(S) HELVÉTIQUE(S) ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	85
1. Paysage helvétique	86
1.1. Deux notions emblématiques de l'identité nationale.....	88
1.2. Enjeux identitaires à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse... 90	
2. Finalités de l'histoire scolaire et identité collective.....	92
2.1. Le plan d'étude genevois.....	94
2.2. Du contenu transmis au lien social.....	96
3. Perspectives	97
Bibliographie.....	98

LA CONSTRUCTION DES IDENTITÉS ET L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES ET DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC	101
1. Contexte et architecture.....	101
1.1. Système scolaire	101
1.2. Continuités et ruptures dans les programmes en regard de l'identité nationale	102
1.3. Le renouveau pédagogique	104
2. Les nouveaux programmes de sciences sociales.....	105
2.1. Structure des programmes du primaire et du secondaire	105
2.2. Contenus des programmes de sciences sociales du primaire	105
2.3. Contenus communs aux programmes d'histoire du secondaire	107
2.4. Contenus particuliers au cours d'histoire du premier cycle	107
2.5. Contenus particuliers au programme d'histoire nationale.....	108
2.6. Réception ménagée aux programmes d'histoire.....	108
3. Manuels	110
3.1. Les Amérindiens	110
3.2. Les Français et l'émergence d'une société en Nouvelle-France	115
3.3. Le changement d'empire et les Anglais	116
4. Conclusion	117
Bibliographie.....	117

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y CIUDADANÍA. MOTIVO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN ALGUNOS (SEIS) CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....		121
1. Repercusión en el currículo: globalización y diversidad		122
2. El estudio del medio y el concepto de ciudadanía.....		123
3. La concreción de una propuesta de innovación para el estudio de la inmigración partiendo de aceptación de la unidad y diversidad de la actuación humana.		124
4. Conclusiones.....		127
Bibliografía		128
L'ESTUDI DE L'ASSOCIACIONISME I LA CONSTRUCCIÓ D'UNA IDENTITAT LOCAL .		129
1. Introducció.....		129
2. Presentació del projecte.....		129
3. Puc prendre decisions?		132
4. Resultats de l'experiència.....		132
Bibliografia		133
TRENTA-SEIXANTA-NORANTA, LA IDENTITAT GENERACIONAL.....		135
1. Consideracions prèvies.....		135
2. Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació.....		136
3. Descripció de l'experiència.....		136
4. Metodologia i temporització		137
5. Tasques		139
6. Valoració de l'experiència		140
Bibliografia		140
IDENTITATS JUVENILS EN TRÀNSIT: PROJECTE EL MEU PAÍS D'ALLÀ		141
1. La finestra audiovisual de les identitats en trànsit		141
2. El procés de realització a l'aula d'acollida de l'IES Bernat Metge.....		143
Bibliografia		144
EMPATÍA HISTÓRICA PARA UN PRESENTE CAMBIANTE. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA		145
1. El contexto de la investigación		146
2. La descripción de la secuencia didáctica analizada.....		146
3. La relación entre «contextualización-empatía» y «conciencia temporal-histórica»		149
4. Primeros resultados		153
5. Algunas propuestas de mejora.....		156
Bibliografia		156

LA EDUCACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES: UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	159
1. Introducción.....	159
2. Justificación y fases de la investigación.....	160
3. La experimentación práctica en el aula: las secuencias didácticas.....	162
4. Algunas conclusiones.....	167
Bibliografía	169
COM VEUEN ELS JOVES EL FUTUR? UNA RECERCA SOBRE LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT EUROPEA.	171
1. Algunes consideracions sobre el perquè d'una recerca sobre la construcció de la identitat europea, l'ensenyament de les ciències socials i l'educació per a la ciutadania.....	171
2. Justificació metodològica de la recerca.....	172
3. Com es plantegen el futur els joves? Anàlisi i valoració d'alguns resultats obtinguts en la recerca.....	173
4. Quina és la seva pròpia visió com a agents de canvi social?.....	175
5. Resultats preliminars de la recerca i perspectives de futur.....	176
Bibliografia	177
INTERCULTURALIDAD: RESPETO A LA DIVERSIDAD.....	179
1. Introducción.....	179
2. Objetivo general del proyecto	179
3. Participantes	180
4. Metodología.....	180
5. Finalidad de las dinámicas	180
6. Películas seleccionadas.....	180
7. Conclusiones.....	182
GUIFRÉ EL PILÓS CONVIDA ELS NENS DE NAVARCLES A APRENDRE HISTÒRIA.....	183
SÓC AIXÍ... PERTANYO A.....	187
1. Objectius.....	187
2. Metodologia.....	187
3. Resultats obtinguts	188
4. Conclusions	189
HISTOEBRE. MATERIALS PER A LA DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA A LES TERRES DE L'EBRE. PROJECTE DIDÀCTIC PER TREBALLAR L'ENTORN PROPER A L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS MITJANÇANT L'ÚS EDUCATIU DE LES TIC.....	191
1. Les finalitats principals del projecte	192
2. L'estructura de la pàgina web	193
Bibliografia	194

EL ESTUDIO DEL TERRITORIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.....	195
1. El estudio del territorio, como una posibilidad de aprender con sentido la geografía y las ciencias sociales.....	196
2. Caracterización socio-geográfica del área donde se realizó el estudio.....	198
3. Lugares de vocación turística en el oriente antioqueño.....	200
4. La investigación como base de la enseñanza y la integración curricular.....	201
5. La geografía en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales.....	202
6. El territorio y la enseñanza interdisciplinaria de lo social.....	204
7. Posibilidades del estudio del territorio y la formación ambiental.....	206
8. A modo de cierre.....	207
Bibliografía.....	209
FORMACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA: RELACIONES ENTRE CULTURA POLÍTICA, CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	211
1. La cultura política articulada a las características del contexto social e histórico.....	211
Bibliografía.....	218
SÍNTESIS DE LAS VI JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	221
1. ¿Qué es la identidad? Diferentes definiciones para un problema común.....	222
2. La identidad en acción en el aula y en diferentes espacios educativos.....	224
2.1. El pasado y la memoria que da el sentido al presente y al futuro.....	224
2.2. El aula como espacio para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales.....	226

Presentació

«La identitat no es pot compartimentar, no es divideix ni en meitats ni en terços, ni per zones separades. No tinc diferents identitats, només en tinc una, feta de tots els elements que li han dat forma, en una «mescla» especial que no és mai la mateixa per a un altre.»

MAALOUF, Amin (1999) *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat.* Barcelona: Edicions La Campana, pàg. 10.

Les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, que van tenir lloc al febrer del 2009 a la Universitat Autònoma de Barcelona, van estar dedicades la construcció de les identitats des de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, la geografia i les ciències socials a l'educació primària i secundària. En aquestes jornades, amb investigadors convidats de diferents països (Marroc, Colòmbia, Mèxic, Suïssa i Canadà) i amb la participació de docents de primària, de secundària i d'universitat, es van contrastar perspectives que vinculen identitat i ciutadania, es van contextualitzar experiències diverses i complexes i es van valorar els reptes, les dificultats, les possibilitats i les estratègies per abordar —des de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials— la construcció de les identitats dels infants i joves.

La realització de les Jornades va tenir el recolzament de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i de l'ajut 2008ARCS200043 concedit per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya per a l'organització de congressos i jornades científiques. El comitè organitzador va estar format per: Joan Berlanga, Agnès Boixader, Gustavo González, Jesús Granados, Rodrigo Henríquez, Montserrat Oller, Cecília Llobet i Antoni Santisteban, coordinats per Joan Pagès i Neus González, i a més es va comptar amb la inestimable col·laboració d'Alfons Valenzuela i Marisol Sanahuja en la secretaria.

Per a l'edició d'aquest llibre es va decidir incloure totes les aportacions fetes durant les jornades, per aquest motiu es poden trobar:

– les conferències fetes pels investigadors estrangers: Mostafa Hassani del Marroc, Carlos Arturo Sandoval de Colòmbia; Francisco Javier Dosil de Mèxic; Nadine Fink de Suïssa; i, Marc-André Éthier, David Lefrançois i Stéphanie Demers del Quebec,

– les recerques realitzades per equips: Roser Batllori, Lluís del Carmen, Margarida Falgás, Alfons Romero i Montserrat Oller (del grup Coneixmedi de la Univer-

sitat de Girona); Neus González, Gustavo González, Rodrigo Henríquez, Joan Pagès i Antoni Santisteban (de grup Gredics de la Universitat Autònoma de Barcelona); Claudia Vallejo, Melinda Dooly i Montserrat Oller (del grup Greip de la Universitat Autònoma de Barcelona); i Raquel Pulgarín i Ruth Elena Quiroz (del grup Comprendre de la Universidad de Antioquia), i les experiències d'aula realitzades per docents: Antoni Santisteban, Josefina Fondevila i Ferran Sánchez (primària); Jordi Nomen i Josep Ortega (secundària); Montserrat Palou, Anna Moreno i Maria Rosa Obiols (secundària); Lucicleide de Souza i Xavier Miró (secundària), Lluís García (primària), Núria Ibàñez i M. Dolors Sala (secundària); i, Ferran Grau i Victòria Almuni (secundària).

Al final, hi ha una síntesi dels debats i les reflexions — realitzada per Rodrigo Henríquez— que van tenir lloc durant els tres dies i on van participar prop d'un centenar de docents de primària, secundària i universitat.

Cadascun dels escrits manté la llengua triada pels autors, per aquest motiu és una publicació trilingüe ja que hi ha textos en català, i d'altres en castellà i francès.

L'obra comença amb un capítol on s'exposen les principals idees de la temàtica de les Jornades — la construcció de la(es) identitat(s) — i la seva relació amb la didàctica de les ciències socials en general, i l'educació de la ciutadania en concret.

La recerca i les experiències presentades, la gran participació dels assistents i la riquesa del debat que es va generar durant les Jornades mostra com aquesta temàtica és d'un gran interès en el món educatiu. Esperem que la publicació d'aquest llibre aportï elements per enriquir i aprofundir en la reflexió d'aquesta temàtica, i idees per abordar-la a l'aula.

Joan Pagès Blanch i Neus González Monfort
Bellaterra, setembre de 2010.

L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats

Joan Pagès Blanch i Neus González Monfort

Les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials es van centrar en la presentació de l'estat de les relacions entre l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. Es van presentar resultats de recerques en didàctica de les ciències socials i d'experiències d'aula sobre quines, i com, haurien de ser les relacions entre la diversitat i la identitat en un món pluricultural i complex, on les fronteres tenen cada vegada menys sentit.

Durant les jornades es va posar l'èmfasi en la necessitat de preservar i defensar totes les identitats i, en particular, aquelles identitats culturals que corren el perill de desaparèixer i de ser engolides per cultures, col·lectius o comunitats, més potents i hegemònics. Per això, es va posar l'èmfasi en l'anàlisi de realitats on es produeix un contacte directe entre cultures diferents dins d'una mateixa organització estatal com succeeix a Colòmbia, Suïssa, Canadà (Quebec), Marroc o Mèxic, i també a Catalunya i Espanya.

En aquest text es pretén —sense afany d'exhaustivitat— presentar breument quina és la situació de la formació de les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història; quina concepció és present en els curricula de Catalunya i Espanya, quin és el paper que té en els llibres de text. I finalment, es conclou amb algunes idees per facilitar als infants i joves la construcció de les seves múltiples i complexes identitats.

1. Les identitats i l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història

El problema de la formació d'identitats és actualment un dels aspectes més debatuts entre aquelles persones que ens dediquem a reflexionar i a investigar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i les ciències socials, ja que el món i, per tant també les aules, són cada cop més globals, interdependents i interculturals. La formació de les identitats no és només un problema educatiu, es tracta fonamentalment d'un repte de naturalesa política i ideològica. Malgrat els ràpids canvis i les grans transformacions urbanes, socioeconòmiques, polítiques i educatives produïdes des dels anys seixanta del segle passat, els plans d'estudi d'història, de geografia i de ciències socials han evolucionat molt lentament, i encara continuen centrant-se bàsicament en la identitat nacional des d'una perspectiva força clàssica, eurocèntrica, més pròpia del segle XIX que del XXI. La pervivència d'aquest enfocament, i la poca presència d'altres identitats, caracteritza encara els curricula de l'àrea malgrat les

descolonitzacions, les migracions o la construcció europea. Chevalier (2008) creu que, en relació amb l'ensenyament de la geografia, generalitzable en la nostra opinió a la història i al conjunt de les ciències socials, les opcions per ensenyar una geografia o una altra, amb un enfocament o un altre, són de naturalesa política: «Ce choix de conférer à la géographie de l'état national une place majeure est avant tout un choix politique et assumé comme tel. Faire des provinces, des départements ou des régions les ingrédients de base de cet enseignement est aussi en relation étroite avec des choix politiques. S'ouvrir sur le monde via l'empire colonial ou situer la France dans une perspective européenne et mondiale est une alternative de même nature. Faire que l'École associe la construction de l'identité nationale avec des autres niveaux scalaires et d'autres réseaux spatiaux de référence: la région, l'Europe, le monde, est un choix aussi éminemment politique» (Chevalier, 2008: 32). La situació costa molt de canviar perquè als polítics els agrada més jugar amb els sentiments de la ciutadania que formar-la per a que desenvolupi el seu pensament crític i assoleixi el seu protagonisme en la construcció del seu món.

La vinculació entre la construcció de les identitats i la història ha estat objecte de tractament pels historiadors des de diversos posicionaments. Per a Lacapra (2006), per exemple, «la identidad personal, y en particular la identidad colectiva, se han transformado en un apremiante conflicto para los grupos no dominantes y han estimulado las investigaciones basadas en testimonios, diarios personales, autobiografías y otras fuentes de experiencia» (Lacapra, 2006: 21). Ara bé, per aquest autor la identitat no s'ha d'idealitzar ni demonitzar o considerar-la la responsable de tots els mals polítics del món: «Tampoco se la debe fundir ni confundir con la identificación, en el sentido de fusión total con los otros, en la que toda diferencia es obliterada y cualquier crítica es sinónimo de traición. Pero la identidad implica modos de ser con otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado o utópico. Más aún, es importante explorar las relaciones y articulaciones entre los diversos calificadores de identidad —en particular, de identidad grupal— que pueden ser adjudicados por otros, tomados o confrontados por un individuo o por miembros del grupo, reconstruidos, refuncionalizados, afirmados o admitidos de manera más o menos analítica, obtenidos mediante la actividad colectiva, y reconocidos, convalidados o invalidados por otros. Es importante saber, entonces, hasta dónde ese grupo es lo que podríamos denominar un grupo existencial que crea y exige compromiso, en contraste con la mera categoría estadística que «agrupa» a todos los que comparten alguna característica objetiva como la estatura o el peso.» (Lacapra, 2006: 60). És una interpretació.

Fontana (2005), per la seva banda, considera que «de totes les aberracions que hem atribuït a la modernitat, fent-la responsable de la major part dels mals contemporanis, des de les dictadures d'un signe o un altre a les matances sistemàtiques, n'hi ha una que ha produït i continua produint avui milions de morts, molts més i tot que les guerres de religió, i que sembla haver-nos passat per alt: em refereixo a la invenció i consolidació de l'estat-nació, aquesta monstruosa aliança entre un fenomen de dimensions sobretot culturals i la maquinària política de l'estat, que s'intenta així legitimar, dotant-la d'un substrat ètnic que vol fer-la «natural» i necessària, tot arra-

conant la vella i sana doctrina que sostenia que la base sobre la qual havia de sustentar-se l'Estat no era altra que el contracte social!». (Fontana, 2005: 11-12). En aquesta mateixa obra, l'autor afirma que «els estats-nació dels segles XIX i XX van assentar els seus «nacionalismes» sobre la base de l'ensenyament, inculcant a l'escola la història «oficial», i reforçant-lo a més amb tota una sèrie de cerimònies civils i amb la pedagogia patriòtica de les commemoracions, els monuments i els noms assignats als espais ciutadans. Els carrers i les places, que en les velles ciutats anteriors a l'estat-nació adoptaven noms que tenien a veure sobretot amb els oficis i els treballs d'aquells que hi vivien, van esdevenir elements de les commemoracions. (...) A Barcelona mateix la quadrícula dels carrers de l'Eixample adopta noms de vells patriotes —avantpassats escollits per construir una genealogia adequada— o de batalles recordades popularment» (Fontana, 2005: 17-18). L'obra de Fontana ens indica que és possible una altra concepció de l'ensenyament de la història superadora de les «aberracions» que durant molt temps han hagut d'aprendre generacions i generacions de nens i nenes, de nois i noies, d'aquí i d'arreu del món.

Per a Geary (2004), un dels desafiaments dels historiadors actualment és superar la concepció d'una història nacionalista basada en l'etnicitat homogeneitzadora: «L'histoire moderne est née au XIXe siècle. Conçue à l'origine comme un instrument du nationalisme européen, c'est en tant que tel qu'elle s'est développée. En tant qu'instrument au service de l'idéologie nationaliste, l'histoire des nations européennes a été une grande réussite. Malheureusement, elle a introduit dans notre vision du passé le redoutable poison du nationalisme ethnique. La conscience des peuples a été profondément imprégnée par ce venin. L'élimination de ce poison est le plus grand défi auquel sont aujourd'hui confrontés les historiens» (Geary, 2004: 25). Per aquest motiu afirma que «Toute tentative de révision des perceptions les plus répandues de l'identité des peuples européens se heurte à un obstacle fondamental: ces perceptions ont pénétré si profondément dans les consciences européennes qu'elles ne sont plus comprises comme des reconstructions historiques mais comme des éléments essentiels et allant de soi de l'identité nationale. Elles se situent dans un domaine extérieur à l'histoire, celui de la mémoire collective, une mémoire d'autant plus puissante qu'elle est mythique. Le meilleur moyen d'échapper aux confusions et aux présupposés qui se sont accumulés pendant des siècles au sujet de l'identité des peuples européens est d'essayer, au moins un instant, de s'éloigner de l'Europe. C'est pourquoi nous nous intéresserons à la naissance d'un autre peuple appartenant à une région éloignée de l'Europe, les Zoulous d'Afrique du Sud. Mais, comme nous le verrons, il est plus facile de changer la perspective géographique que de catégories d'analyse» (Geary, 2004: 201). Aquest autor afirma que els pobles són dinàmics i canvians, per la qual cosa no han de quedar ancorats en el passat si volen pensar el seu futur: «Les peuples d'Europe, comme les peuples d'Afrique, d'Amérique et d'Asie, sont des produits de l'histoire en perpétuel renouveau, non les atomes de l'histoire. Héraclite avait raison: on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Les peuples sont des fleuves dont le cours se poursuit: l'eau d'aujourd'hui n'est pas la même que celle d'hier, celle de demain ne sera pas la même que celle d'aujourd'hui. Les Européens doivent apprendre à distinguer le passé du présent s'ils

veulent construire leur avenir» (Geary, 2004: 221). Sembla que comença a ser hora de revisar les històries nacionals ensenyades des de la perspectiva proposada per aquest autor! Els problemes actuals, en especial els econòmics, però no només aquests, poden ser un bon pretext per iniciar una revisió en profunditat de les aportacions de les històries nacionals i per la construcció d'una història escolar que permeti a l'alumnat del segle XXI entendre el que està succeït, posicionar-s'hi i intervenir en la construcció d'un altre món més just, més igualitari i basat en la diversitat dels pobles i de la ciutadania.

Com es pot apreciar, estem davant d'un problema global. En l'obra *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation* (2009), els autors posen de relleu la complexitat de la formació de les identitats. En la introducció, Tutiaux-Guillon (2009) ubica la situació escolar de la història des d'una doble perspectiva. Per una banda, en una perspectiva comparada i, per l'altra, en una breu perspectiva històrica. Assenyala que a partir de la dècada dels anys seixanta del segle passat, la història escolar construïda a partir del segle XIX com un instrument per a aconseguir la cohesió nacional dels habitants d'un país entra en crisi: es denuncia el nacionalisme i l'etnocentrisme dominant en els plans d'estudi i en els llibres de text, es lluita contra els estereotips negatius, i es reescriu la història a la llum dels canvis democràtics esdevinguts a molts països (en especial de Llatinoamèrica). Es comença a considerar insuficient el tractament donat a les minories —dones, immigrants, grups ètnic...— i, simultàniament, apareix la necessitat de construir històries comunitàries de base supraestatal com la història d'Europa.

Tutiaux-Guillon cita, en la introducció de l'esmentada obra, els debats a Austràlia sobre el lloc dels aborígens i de la seva història, i la història que han d'estudiar els aborígens; o les reivindicacions que al Brasil fan els indis i els negres de la seva història i de la seva identitat. Tutiaux-Guillon afirma que la situació analitzada pels diversos autors sobre l'ensenyament de la història a Suïssa, Quebec, Grècia, Romania i Marroc no són «situations (...) singulières, mais ce qui est présenté est loin d'être cas isolé, exceptionnel. Il faut plutôt lire, dans ces textes, les exemples emblématiques de situations que l'on reencontre partout dans le monde» (Tutiaux-Guillon, 2009: 17).

Aquesta situació ha generat ja respostes de diferent naturalesa. Probablement una de les més destacades sigui la que patrocina el Consell d'Europa —*L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. Un dels eixos centrals d'aquest projecte és la formació de les identitats vinculada al repte de la construcció europea, de la ciutadania europea, i de les «identitats europees». En aquest projecte, Audigier (2008) proposa la necessitat de treballar el concepte clau d'alteritat-identitat. Per aquest autor, «un dels eixos del projecte és l'obertura a l'altre, als altres, a l'alteritat. Tant l'obertura com l'alteritat es pensen i es construeixen en relació amb la identitat. Alteritat i identitat posen la qüestió les delimitacions i de les relacions entre el “jo”, el “nosaltres” i l’“ells”» (Audigier, 2008: 185). Per a Audigier, la identitat es construeix en tres dimensions: una identitat narrativa, una identitat territorial i una identitat pragmàtica. La identitat narrativa és la capacitat de cadascú per a viure, per a comprendre i per a decidir la seva vida com un relat, per contar-se. Per tant té una dimen-

sió individual però intrínsecament vinculada a la col·lectivitat, ja que es construeix tenint com a referència als «altres». Aquest aspecte sol ser-li encarregat a l'ensenyament de la història. La identitat territorial identifica l'espai o els espais en què se desenvolupa la nostra existència material i simbòlica començant pel medi més immediat. Aquesta identitat —que també té un aspecte col·lectiu— se li sol encarregar a l'ensenyament de la geografia. La identidad pragmática es la identitat relacionada amb els nostres actes, la nostra manera de fer i de produir i es podria vincular amb la ciutadania si bé Audigier també creu que és present en l'ensenyament de la història ja que aquest estudia, construeix i explica accions humanes. Com es pot apreciar, les identitats es construeixen i es van definint en diferents dimensions i diversos plànols personals i socials de manera simultània i complexa.

2. Les identitats en els curricula democràtics de Catalunya i Espanya

La funció socialitzadora de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials es pot trobar pràcticament a tots els programes del món. Com ja va assenyalar Marc Ferro (1990) el currículum d'història de molts països segueix posant l'èmfasi en la formació de la identitat nacional des d'una perspectiva clàssica i tradicional de la nació —tal i com es va configurar en el segle XIX— malgrat que simultàniament, i com ja hem indicat, cada vegada es qüestiona més la viabilitat d'aquest enfocament i es proposen alternatives multiculturals que responguin a la diversitat i complexitat de les societats actuals.

Probablement, el problema de les dificultats per actualitzar el currículum d'història i adequar-lo a les necessitats del segle XXI, tingui relació amb els seus orígens i amb les necessitats polítiques d'intervenir en el procés de socialització política de les noves generacions des de l'escola. Així ho han assenyalat autores com Boyd y Pozo, pel cas espanyol. Boyd (2000) destaca els orígens de les relacions entre política, història i identitat nacional a Espanya i les seves repercussions escolars. Per aquesta autora, «en Europa [*i per tant, també, a España*], la preocupació 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» (Boyd, 2000: 15). Pozo (2000) afirma 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 transmiten 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» (Pozo, 2000: 17-18).

Segurament per això és significatiu observar que cada cop que hi ha una reforma curricular —sigui del signe que sigui— la majoria dels debats polítics i socials es produeixen en l'àmbit de les ciències socials, la història, la geografia o l'educació per

la ciutadania i no en el de les matemàtiques o de l'educació física, per posar alguns exemples. I, a més, no es centren ni en la metodologia, l'avaluació o la seqüència, sinó bàsciamen en la selecció dels continguts. Sembla que la única pregunta que cal respondre sigui, què s'ha d'ensenyar?, ja que gairebé ningú es planteja, per a què s'ha d'ensenyar? quina és la finalitat? què es pretén? O si més no, aquestes no són les qüestions explícites, tot i que, evidentment, sempre hi estan implícites.

2.1. El currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE (1990)

Pel que fa a nivell legislatiu espanyol, en el preàmbul de la «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» (1991) es considerava que «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad». Aquesta aposta per la pluralitat identitària es consolida amb la presència de dos objectius: «Objetivo 1: Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y de sus deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». I «Objetivo 3: Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas». Pel que fa als continguts, no hi havia referències explícites ni a la diversitat social o cultural ni al món ni a Espanya, tot i que existia la possibilitat que cada centre educatiu ho inclogués segons el seu criteri i context.

En el cas català, el currículum —tot i basant-se en la llei estatal— va optar per una orientació clarament nacionalista pel que fa als continguts històrics i geogràfics, responen a un model relativament clàssic de currículum tècnic (Pagès, 1994). Es va basar en una concepció de l'ensenyament de les ciències socials com a transmissora dels valors tradicionals hegemònics a partir de la selecció d'uns continguts politicoideològics de caire nacionalista. Les finalitats del currículum —tant de primària com de secundària obligatòria— es van centrar en la creació d'una consciència de pertinença a la nació catalana. Tant els objectius com els continguts es basaven fonamentalment en fets de caire polític, protagonitzats per persones rellevants —majoritàriament homes— i on els diferents grups socials com camperols, obrers, minories ètniques i culturals (jueus, moriscos, immigrants...), etc. tenien una presència molt marginal. A més, els conflictes que apareixien sempre eren els que s'havien tingut amb «els altres» —amb un enemic extern (la Guerra dels Segadors, 1640, o la Guer-

ra de Successió, 1714)— i mai eren conflictes interns, mostrant així una imatge molt homogènia i uniforme de la societat catalana, sense conflictes ni problemes interns (Pagès, 1999).

En el currículum s'afirmava que «tant la Geografia com la Història van adreçades a unes persones que són els joves i les joves ciutadans(nes) d'una nació (Catalunya) emmarcades en un estat (Espanya), en una identitat genèrica (cristiano-occidental i mediterrània) dins d'un món on s'articulen d'altres cosmovisions i identitats. És per això que les característiques plurals i diverses de la nació catalana, també la seva geografia i la seva història, han de vertebrar en bona part la configuració dels continguts de l'àrea com a expressió de la identitat pròpia dins d'Espanya. Així mateix, des d'aquesta àrea, s'ha de fomentar el coneixement i respecte per les altres identitats i cultures diferents a la pròpia, i concebre-les com una font d'enriquiment personal i col·lectiu, entre moltes altres raons perquè en molts casos són elles mateixes elements històrics que han contribuït i contribueixen a la definició actual de Catalunya». És a dir, una de les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials és la creació de la consciència de pertinència a la societat i a la nacionalitat catalana per donar sentit d'identitat als alumnes a partir dels seus orígens i dels de la seva comunitat. El nacionalisme català va assumir des dels inicis de la transició la necessitat de «nacionalitzar» el currículum de ciències socials, geografia i història. Així ho defensava l'inoloblidable Ramon Juncosa (1991): «Els continguts d'aquestes matèries [geografia i història bàsicament] degudament presentats i graduats, constitueixen el primer estadi del procés de sociabilitat, d'arrelament, d'aprenentatge d'hàbits democràtics, i de pertinència a una identitat nacional específica, la catalana, i a una supranacionalitat, la Comunitat Europea» (Juncosa, 1991: 19). Aquestes idees han estat defensades una i altra vegada pel nacionalisme català al marge dels problemes reals de l'ensenyament de les ciències socials i de la història com es posa en evidència, per exemple, en un «Manifest en defensa de l'ensenyament de la història de Catalunya» (1995). En aquest manifest es proposava —des de posicions aparentment diferents a les plantejades en el currículum— que «l'ensenyament i la recerca crítica de la història de Catalunya són necessaris per fer ciutadans responsables i democràtes, socialment solidaris però també nacionalment normal, no gent alineada i desarelada del seu país» (citat a Escola Catalana, 1995: 3).

Davant aquests plantejaments, Pagès (1999) va llençar algunes preguntes que encara tenen vigència: «¿Existe una única identidad catalana? ¿Sólo se puede ser catalán o catalana de una determinada manera? ¿Quién decide qué significa ser buen catalán o buena catalana? ¿A través de qué contenidos de historia se alcanza esta conciencia de pertenencia, de identidad? ¿Acaso Catalunya —y todo esto también es válido para España, Francia, Gran Bretaña, etc., o para Galicia, País Vasco, Andalucía o La Rioja— existe al margen de las personas que la habitan, la sienten y la piensan? ¿No existen interpretaciones del pasado de Catalunya distintas, elaboradas por historiadores e historiadoras de diferentes escuelas historiográficas? ¿O, acaso, la manera en que los niños y los jóvenes de Catalunya viven y piensan la realidad histórica no es diversa?» (Pagès, 1999: 53-549).

Sembla que la primera reforma curricular espanyola, i catalana, de l'etapa demo-

cràtica no va ser capaç d'integrar la complexitat de la formació de les identitats des d'una perspectiva plural: «La diversidad cultural, lingüística, histórica de los pueblos de España es una realidad legalmente asumida por la mayor parte de la población al votar la Constitución. Sin embargo, es también una realidad el profundo desconocimiento que tenemos los unos de los otros (...). La descentralización política del Estado no supuso más que un acto político — sin duda trascendental para el presente y el futuro de España —pero no ha ido acompañado de una tarea educativa que nos acercará más al conocimiento mutuo» (Pagès, 1998: 102).

Es podria concloure que, almenys a Catalunya, es va acabar imposant una concepció de la història escolar basada més en la història romàntica i positivista de Ferran Soldevila que en la història social, econòmica i crítica de Jaume Vicens Vives o de Pierre Vilar, per citar dos dels historiadors més importants del segle passat.

2.2. El currículum de la Ley Orgánica de Educación - LOE (2006)

En la Ley Orgánica de Educación (2006), s'estableix que les finalitats de l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials són aconseguir que l'alumnat «adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad». També s'afirma que «la comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. Desde esta perspectiva, se estima la conveniencia de proporcionar al alumnado un conocimiento global necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y un marco general para la comprensión del tiempo histórico».

El currículum de ciències socials, geografia i història de l'ensenyament secundari obligatori a Catalunya (2007) incorpora —a més dels elements prescriptius de l'anomenat «Decret de mínims»— alguns elements novedosos. Així, en la introducció s'afirma que «Les ciències socials, geografia i història han de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta consciència ha de permetre a l'alumnat donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur, i a la seva identitat territorial i cultural. Aquestes relacions estan a la base de la consciència històrica i de l'educació de la temporalitat i permeten a l'alumnat d'ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo a la llum dels antecedents més immediats dels segles xx i xxi. La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat que és bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants. La consciència ciutadana és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui: intervenir en la vida laboral, social i política; prendre decisions en relació amb

la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi; participar en la millora de la convivència democràtica; defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat. Per afavorir el desenvolupament i la construcció de la consciència ciutadana, cal ensenyar l'alumnat a pensar la realitat des del coneixement científic i poder contrastar els seus coneixements i creences amb les aportacions de les disciplines científiques, fent possible orientar l'alumnat perquè descobreixi la naturalesa de les conductes i pràctiques socials, valori críticament les seves idees i comportaments i aprengui a participar en la millora de la societat».

A més, la proposta curricular va acompanyada d'unes orientacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge-avaluació que aprofundeix en les idees anteriors. El tractament per a la formació de les identitats suposa un avenç important en relació amb les propostes anteriors. Així, es pot llegir que: «El paper de l'ensenyament de la història en la formació de les identitats ha de tenir en compte la pluralitat i la complexitat del nostre món i les opcions de les persones per prendre lliurement i autònoma les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. Aquestes característiques —la pluralitat, la complexitat i la llibertat— expliquen la necessitat de trobar elements de cohesió social i de preservar les memòries plurals dels protagonistes del passat, i totes aquelles evidències que faciliten comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit en el temps i han tingut un paper clau en la construcció del present».

Considerem que es pot afirmar que hi ha una aposta per la pluralitat i complexitat identitària com es recull en l'objectiu 5 «Prendre consciència de pertinença a diferents àmbits socials i culturals i de la igualtat de drets i deures dels individus, reconèixer la diversitat com a element enriquidor de la convivència, emetre judicis fonamentats i manifestar actituds de respecte cap a valors i opinions diferents dels propis, valorant-los críticament.».

Així doncs, amb la darrera reforma curricular s'han creat nous espais i oportunitats per poder possibilitar un canvi en l'ensenyament de la història, la geografia o les ciències socials a l'aula, just en un moment en què la societat en general —i la catalana en particular— és cada cop més pluricultural i heterogènia. Malgrat tot, encara queda molt camí per fer, com ara la incorporació de les qüestions socialment vives o dels problemes socialment rellevants, o dels criteris de seqüència dels continguts (anàlisi diacrònica, història retrospectiva, etc.).

I, òbviament, formar el professorat per aquest canvi. Com afirmen Jutras i Guay (2005), ensenyar ciències socials, geografia i història és tot un repte, i no és un dels reptes fàcils, ja que són molts els interessos polítics, les demandes socials i els grups de pressió, i més encara les possibles interpretacions de les propostes curriculars. En paraules d'aquests autors «Mais comment les professeurs ont-ils interprété et mis en œuvre les programmes dans leur pratique concrète ? Les entrevues que nous avons réalisées montrent des professeurs qui prennent à cœur leur responsabilité de bien couvrir toute la matière, de développer les habilités intellectuelles de leurs élèves et de véhiculer des valeurs reliées à la démocratie et à la participation à la vie démocratique. (...) On peut dire que déjà, dans les programmes actuels et les pratiques en classe, l'idée est bien ancrée que l'enseignement de l'histoire vise la formation du

citoyen par l'étude des fondements des sociétés du passé et de celles d'aujourd'hui. Les professeurs interviewés considèrent de plus qu'ils ont un rôle essentiel à jouer auprès de leurs élèves: ils veulent piquer leur curiosité, leur ouvrir l'esprit et développer leur sens critique pour les amener à réfléchir et à penser au-delà des préjugés et des stéréotypes, ils cherchent à stimuler leur capacité à débattre des problèmes d'intérêt public. L'un d'eux note avec une pointe d'humour qu'en raison de leur rôle de formation des citoyens de demain: «L'avenir de la nation repose sur les profs d'histoire!» (Jutras-Guay, 2005: 120).

3. Les identitats i els llibres de text

El llibre de text és un reflex de com s'han tractat els aspectes vinculats a la formació de les identitats i, en particular, de la identitat nacional. Com és sabut, existeix una llarga tradició de recerca centrada en el llibre de text, fonamentalment en l'anàlisi i valoració dels seus continguts —del que hi ha i del que no hi ha. Però en canvi, hi ha poca investigació dedicada a l'ús i a les raons que porta al professorat a seleccionar-ne un i a utilitzar-lo d'una determinada manera (Pagès, 2009).

Una part important de la recerca sobre els continguts de ciències socials, de geografia i d'història ahir i avui està dedicada a l'anàlisi del tractament de les identitats. Entre moltíssims exemples, es poden citar els treballs de Cucuzza (2007) per a Argentina, Colomines (1990) per a Catalunya i Espanya, i Herrera-Pinilla-Suaza (2003) per a Colòmbia. L'anàlisi del tractament de la diversitat segueix, en línies generals, les pautes de la recerca feta per Ajagan Lester (2007) sobre els llibres de text de Suècia des de 1700 fins a mitjans de 1969. Aquest autor es pregunta «¿Qué tipos de *nosotros* proponen los textos?, ¿quiénes se incluyen? ¿quiénes son excluidos? Una de las funciones que, a través de la selección de contenidos ha cumplido el texto escolar, ha sido contribuir a la formación de la identidad nacional, tarea profundamente ligada a la creación del Estado nacional. El análisis de doscientos años de textos escolares suecos nos muestra que los textos contribuyeron a formar una identidad nacional trazando límites entre nosotros, los nórdicos, y ellos, los pueblos de los países menos desarrollados económicamente». Ajagan Lester (2007: 255). Malgrat l'evolució de la societat sueca, encara avui perviuen en els textos escolars d'història concepcions que presenten als altres com clarament inferiors: «resulta interesante observar la supervivencia de ciertos relatos estereotipados que tienden a ubicar a los pueblos nórdicos en el *ahora*, en la modernidad y, por ejemplo, a los pueblos latinoamericanos en el *ayer*, como pertenecientes a la tradición. En el lenguaje visual que representa a Sudamérica en los textos suecos (y en no pocos fineses) aparece siempre o bien una mujer indígena perteneciente a la cultura andina con una guagua en brazos y ropas tradicionales, o bien un hombre con un poncho infaltable, y siempre con hojotas, nunca con zapatos. Esta selección de imágenes crea una metonimia, donde la parte representa al todo. El mensaje entregado a los alumnos es: «Ellos viven en el pasado, nosotros en el ahora» (Ajagan Lester, 2004)» (Ajagan Lester, 2007: 255).

En la mateixa línia d'anàlisi, Lässig (2009) insisteix en la utilització del llibre de

text, especialment els d'història, com a instrument per construir identitat: «En casi todos los Estados ocupan un rol central en la construcción de identidades y en la transmisión de concepciones históricas oficiales. Alrededor de todo el mundo, transportan las esferas simbólicas de significado y valores que podrían ayudar a crear cohesión y producir legitimidad política dentro de sus sociedades. No sólo transmiten hechos o información sino también auto-imágenes específicas, imágenes de lo «otro» e imágenes del «enemigo». De esta manera, los textos de historia sirven como instrumentos de la política de memoria del Estado y como recursos clave en proyectos de identidad y construcción de nación a través de la producción de conocimientos (...). Los textos se han convertido en un importante instrumento para inspirar un sentido de identidad a través de la noción de 'diferencia'. A su vez, esto a menudo implica la existencia continuada o el renacimiento masivo de estereotipos y prejuicios» (Lässig, 2009: 13-17).

Sembla lògic que si es vol una formació de la ciutadania democràtica, la selecció dels continguts de ciències socials, geografia i història s'ha de fer contemplat la diversitat de les nostres societats i del món. S'han d'evitar posicionaments xenòfobs i discriminatoris per a les minories culturals i nacionals i s'ha de potenciar un acurat tractament de l'alteritat com un element clau si es vol garantir una convivència democràtica.

4. Algunes idees per concloure

Què s'hauria de tenir en compte en l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials per facilitar als infants i joves la construcció de les seves identitats? Pensem que es podria començar a reflexionar i aprofundir-hi a partir de tres idees bàsiques:

- Aprofundir més en l'estudi del segle XIX i XX. El present és una conseqüència del que va passar en el passat més recent, i per tant, no s'entén sense els antecedents més immediats. Així, comprendre i analitzar que va suposar el Franquisme a Catalunya i Espanya, o el Feixisme i el Nazisme a Europa és fonamental per posicionar-se davant d'alguns esdeveniments actuals i desenvolupar la consciència històrica dels joves. O els moviments migratoris vinculats als canvis econòmics i polítics realitzats a partir del segle XIX. Això no significa deixar de costat les altres etapes històriques — la prehistòria, l'antiguetat o l'edat mitjana — sinó prioritzar els continguts que tenen un valor explicatiu més alt per a situarse en el món, en el present, i poder intervenir-hi amb coneixement de causa
- Donar més importància als enfocos comparatius, a les anàlisis diacròniques i l'estudi de la contemporaneïtat. No hi ha cap recerca que demostrï que l'enfoc cronològic i sincrònic més clàssic sigui el millor plantejament per ensenyar i aprendre història; certament, tampoc n'hi ha que diguin el contrari. Però sí que hi ha estudis que mostren que la cronologia és el principal obstacle per a l'aprenentatge de la història, per la qual cosa, dissenyar propostes didàctiques que

aprofundeixin en la interacció entre espais i temps —entre cultures i civilitzacions, entre passat, present i futur— pot afavorir repensar les identitats i descobrir les alteritats.

- Superar l'anàlisi territorial i/o nacional, per aprofundir en el protagonisme de les persones que han ocupat i ocupen un espai determinat. Caldria evitar fer només estudis polítics (història de Catalunya, d'Espanya o d'Europa) per introduir la diversitat social i cultural dels diversos col·lectius que configuren les societats (grups ètnics, minories culturals, etc.) per ajudar als joves a trobar en el passat referents per construir les seves múltiples identitats. Per exemple, caldria una major presència i visibilitat de les dones com a protagonistes de la història, perquè la meitat de l'alumnat —les noies— també puguin identificar-se amb la història que s'ensenya. O introduir l'estudi de grups ètnics que fa molts segles que estan present en la nostra societat, com ara el poble gitano. I s'han d'introduir altres realitats que estan molt presents en la vida de molt de l'alumnat nouvingut (Europa de l'Est, Latinoamèrica, Àfrica Subsahariana, Maghreb, etc.).

En síntesi, proposem renunciar a la antropomorfització de la història (Wrzosek, 2000). Com és sabut existeix Catalunya, Espanya, Marroc, Colòmbia o Europa No són realitats tangibles, sinó construccions que ens permeten situar-nos, saber d'on venim, i viure i organitzar-nos col·lectivament. Les estructures nacionals són construccions que es van crear en el passat i a les que se'ls dóna continuïtat en el present, però que com a construcció poden ser repensades, perquè són realitats canviants i dinàmiques que es van configurant a partir de les persones que la formen.

Sovint els «altres» —les altres persones o les altres cultures— són considerades llunyanes encara que físicament estiguin ben a prop (en el mateix edifici, carrer, barri, poble o ciutat). Per tant, el problema no radica en la proximitat o de llunyania en el sentit físic del terme —i menys en un món tant petit com l'actual on les distàncies s'han reduït i tot està molt interconnectat— sinó en el sentit cultural. Per aquesta raó seria bo rellegir el discurs de Dewey (1933, edició castellana 1989) sobre les relacions entre el proper i el llunyà més en clau cultural que espacial: «La necesidad de interacción de lo próximo y de lo lejano procede directamente de la naturaleza del pensamiento. Allí donde hay pensamiento, algo presente sugiere e indica lo ausente. Como consecuencia, a menos que lo familiar se presente en condiciones tales que resulte insólito en ciertos aspectos, no hay estímulo para el pensamiento; no hay ninguna necesidad de salir en busca de algo nuevo e indiferente. Y si el tema presentado es totalmente extraño, no hay base sobre la cual pueda surgir algo útil para la comprensión» (Dewey, 1989: 243).

Així, si l'objectiu de l'ensenyament de les ciències socials és formar el pensament social —geogràfic i històric— d'infants i joves per a que compreguin el món on viuen i puguin intervenir en la seva construcció, l'equilibri entre el proper i l'allunyat hauria de venir donat per la naturalesa dels problemes que s'ensenyen i per seu significat social i educatiu més que per la seva ubicació espacial. I un d'aquests problemes és actualment el que es deriva de la convivència entre persones i cultures que tenen diferents identitats i que, legítimament, les volen seguir tenint. Per això és convenient

buscar equilibris entre les identitats «pròpies» i les «altres» identitats que conviuen en un mateix temps i un mateix espai.

Volem cloure aquesta presentació amb les paraules que un de nosaltres va escriure ja fa vint anys (Pagès, 1991: 531-532) «En unos tiempos de incertidumbre ante el futuro, la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales ha de ofrecer a nuestros niños y a nuestros jóvenes algunas certidumbres. Ha de permitirles saber de dónde vienen y hacia dónde van. Ha de arraigarlos en su mundo y hacerles actores de la construcción de su futuro personal y social. Los niños y los jóvenes, los hombres y las mujeres tenemos necesidad de saber dónde estamos, de arraigarnos en nuestro mundo. Pero este arraigo —«arrelament», en catalán— ha de ser muy diferente del de las plantas y los árboles que con sus raíces no pueden moverse de su territorio. Los hombres y las mujeres no tenemos raíces sino sentimientos —corazón— e ideas —cerebro— y podemos, como el viento, romper con el pensamiento y la acción las fronteras, las barreras, que en el pasado otros hombres y mujeres crearon. Y ello para aspirar a ser ciudadanos del mundo, ciudadanos de un planeta cada vez más pequeño en el que, quizás, el futuro tampoco será de color rosa pero en el que los valores, las ideas y los conceptos — cada vez más universales y menos territoriales — serán con toda probabilidad instrumentos útiles para enfrentarnos a los problemas y saber buscar soluciones con imaginación y creatividad». Esperem que d'aquí vint anys aquestes paraules hagin deixat de tenir sentit. Voldrà dir que les nostres societats, i els seus ciutadans i ciutadanes, haurem assumit que inevitablement som multiculturals i diverses i que ens necessitem mútuament.

Bibliografia

- AJAGAN LESTER, L. (2007) «El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica». A: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNESCO, pàg. 250-256.
- AUDIGIER, F. (2008) «Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle. Quelques propos pour ouvrir les débats». A: *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, núm. 8, pàg. 183-187.
- BOYD, C. P. (2000) *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CHEVALIER, J.-P. (2008) «Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008)». A: *L'information géographique. L'enseignement de la géographie de la France*, vol. 72, pàg. 20-33.
- COLOMINES, A. (1990) «La identitat nacional catalana en els manuals d'història espanyols». A: *Cultura* núm. 17. <Dossier: La imatge de Catalunya en els llibres de text espanyols>. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, pàg. 34-38.
- CONSELL D'EUROPA (2006-2010) *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. Strasbourg : Direction Générale IV- Direction de l'Education scolaire, extrascolaire et de l'Enseignement supérieur.

- CUCUZZA, H.R. (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: ed. Miño y Davila.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2007) *Currículum de Ciències Socials, geografia i història. Ensenyament secundari obligatori*. Generalitat de Catalunya
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós. Primera edició en anglès *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago 1933 : Henry Regnery.
- ESCOLA CATALANA «Davantal. La història de tombant de segle». Monogràfic d'*Escola Catalana: La divulgació de la història nacional*, nº 320, any XXX, maig 1995
- FERRO, M. (1990) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- FONTANA, Josep (2005) *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- GEARY, P.J. (2004) *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*. Paris : Éditions Flammarion.
- HERRERA, M.C.; PINILLA, A.V.; SUAZA, L.M. (2003) *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- JUNCOSA, R. (1991) «Catalunya a l'escola. Educació i signes d'identitat ». A: *Escola Catalana*, núm. 283, any XXVI, 19-21
- JUTRAS, F.; GUAY, L. (2005) «Chronique d'une transformation annoncée: l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté». A: DUHAMEL, A.; JUTRAS, F. (ed.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Laval: Les Presses de l'Université Laval, pàg. 115-132.
- LACAPRA, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÄSSIG, S. (2009) «¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e <historias.comunes>». A : *Seminario Internacional «Textos escolares de historia y ciencias sociales»*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pàg. 11-23.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número 106 de 4/5/2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) *Real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE 152/1991 de 26-06-1991.
- PAGÈS, J. (1991) «Es necesario un currículum regional independiente de Ciencias Sociales». A: DD.AA. *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas, II*. León: Junta de Castilla y León, pàg. 521-532.
- PAGÈS, J. (1994) «Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica». A: *L'Avenç. Revista d'Història*, núm. 177, pàg. 49-52.
- PAGÈS, J. (1998) «La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la forma-

- ción de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas en España». A: DD.AA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universitat de Lleida, pàg. 97-106.
- PAGÈS, J. (1999) «Análisis crítico de las historias que se cuentan: currículum de la Generalitat de Catalunya». A: MAYORAL, V. *et al.*: *Nacionalidad, Historia y Educación*. Madrid: Fundación Cives, pàg. 41-61.
- PAGÈS, J. (2009) «Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas». A: *Seminario Internacional «Textos escolares de historia y ciencias sociales»*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pàg. 24-56.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (coord., 2009) «L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Introduction au dossier». A: *La Revue française d'éducation comparée*, núm. 4.
- 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, pàg. 113-126.

L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale

Mostafa Hassani Idrissi

1. L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire

1.1. Identité : essai de définition

Toute identité se définit par rapport à l'autre. Ce rapport peut être celui de :

- *La conformité et la congruité*. Dans ce cas l'identité signifie le trait ou l'ensemble de traits qu'ont en commun deux ou plusieurs sujets. La similitude avec autrui est soit totale soit partielle.
- *La discordance et la dissonance*. Dans ce cas l'identité signifie : «la fidélité d'un être à lui-même dans le temps, par exclusion d'autrui ou par refus et souci de ne pas se laisser assimiler aux autres, de ne pas s'amalgamer ou se confondre avec eux. L'identité est dans ce cas la persévérance de l'être dans ses particularités ou son originalité singulière qui le distingue physiquement ou psychologiquement des autres. Elle est le signe d'une séparation, presque d'une clôture de l'être dans ses limites propres, une marque de son individualité indivisible». ¹

Dans la notion d'identité il y a concurremment, ou de façon complémentaire, une recherche et une exclusion de l'autre. La recherche s'effectue par un processus d'*identification* qui permet à un acteur social de s'intégrer et de se fondre dans un ensemble plus large. L'exclusion s'opère par un processus d'*identisation*² qui permet à un acteur social de se différencier et de s'affirmer par l'autonomie et la séparation.

L'identité est ainsi un compromis, ou un amalgame, entre un sentiment conscient de spécificité individuelle et un effort inconscient de solidarité avec les idéaux du groupe³. Dans le sentiment de spécificité l'acteur social se définit par rapport à l'image qu'il se fait de lui-même en fonction de son histoire, des valeurs qu'il défend, de sa situation actuelle et de ses projets⁴. Dans l'effort de solidarité avec les idéaux du groupe, l'acteur social se définit par rapport à l'image que les autres lui renvoient de lui-même en fonction de ce que l'on attend de lui dans le cadre des identités collectives⁵.

1. Julien Freund, «Petit essai de phénoménologie sociologique sur l'identité collective», dans *Identités collectives et travail social*, Toulouse, Privat, 1979, p. 66
2. Pierre Tap, *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980, p. 12.
3. E. H. Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1978, p. 221.
4. Pierre Tap, *op. cit.* p. 12.
5. *Ibid.*

L'identité collective exprime une union de conscience: «elle se traduit matériellement par le respect des lois et des institutions qu'un peuple se donne, par le consentement à un régime politique, culturel et autre, en général aussi par une communauté de langue, de mœurs et de manières de vivre. Toutefois la communauté de langue n'est pas absolument indispensable ni même la communauté ethnique [...] Ce qui est fondamental, c'est bien la cohérence des consciences animées par le sentiment d'une appartenance commune concentrée sur un particularisme dont les contenus matériels peuvent être variables»⁶. Elle exprime aussi la soumission à une transcendance: «une cause supérieure et idéale qui dépasse chacun des adhérents par la représentation qu'ils en ont et qu'ils cherchent à réaliser⁷».

C'est cette norme transcendante qui suscite loyauté, esprit de sacrifice et d'abnégation et qui permet la cohésion du groupe et le dépassement des antagonismes internes au groupe.

1.2. Identité et idéologie

a) La fonction cohésive et l'idéologie.

Il n'y a pas de société vivable sans une certaine unité, sans un certain liant entre ses membres. L'idéologie unifie et cimente le bloc social. Elle assure sa fonction cohésive et coercitive du côté du groupe comme du côté du sujet et ce en créant un rapport d'allégeance aux idéaux communs et en inhibant les divergences, les contradictions, les particularismes et les risques de fragmentation dans le groupe.

b) *Credo commun et consensus.*

L'action cohésive de l'idéologie se fait autour d'un credo commun, d'un consensus... Cette action nécessite l'appel à la participation au credo commun qui assure le fondement de la cohésion groupale et de l'obéissance de chacun à l'objet idéalisé commun qui «assure le fondement de la cohésion groupale et de l'obéissance de chacun à l'objet idéalisé commun, projection identificatoire des objets partiels idéalisés de chacun»⁸. Elle nécessite également l'appel au ralliement à un consensus dont la fonction est de repousser l'affrontement et de transcender les oppositions, les clivages et les risques de rupture. Ce qui entraîne la répétition et l'intériorisation de la contrainte reproductrices du consensus⁹.

6. J. Freund, *op. cit.* p. 88.

7. *Ibid.* p. 80.

8. René Kaës, *L'idéologie. Etudes psychanalytiques*, Paris, Dunod, 1980, p. 226.

9. Cyriaque Legrand. «Contribution à l'analyse de l'idéologie de l'intérêt général», dans *Discours et Idéologie*, Paris, PUF, 1980, p. 188.

c) *L'occultation idéologique et la cohésion du groupe.*

L'occultation idéologique use, pour le maintien ou le renforcement de la cohésion sociale, de deux stratagèmes : l'omission et l'inflation du discours :

- *L'omission* évite toute prise de conscience nuisible à la cohésion du groupe. Exemple : la réalité de la division sociale et la domination de classe...En usant de l'omission, l'idéologie «excelle dans l'art des suppressions et des trous de mémoire, dans l'amnésie collective et l'oubli de souvenirs perturbateurs et inquiétants»¹⁰.
- *L'inflation de discours* détourne l'attention de certains sujets et polarise et fixe la conscience sur tout ce qui peut reconstituer dans l'imaginaire l'unité du groupe, ce qui peut signifier aux individus leur appartenance à un ensemble cohérent doté d'un projet collectif où se révèle le dénominateur commun qui unit, réellement ou illusoirement, les divers intérêts sociaux.

d) *L'idéologie: cadre, objet et processus*

R. Kaës perçoit dans l'idéologie un cadre pour l'adhésion à un groupe, un objet/emblème du groupe pour l'adhésion et un processus/mouvement dans la construction du groupe.

- En tant que cadre, l'idéologie «reçoit en dépôt les parties muettes, symbiotiques et non différenciées de la personnalité de chacun. C'est dans le cadre que sont déposés les idéaux, les croyances, les noyaux basiques de l'identité».
- En tant qu'objet, l'idéologie est «emblème du groupe pour l'adhésion, signe de l'appartenance et de l'assujettissement».
- En tant que processus, l'idéologie est «un mouvement dans la construction du groupe, dans l'adhésion de ses membres et leur identification, dans la confirmation et la gérance d'un système d'idées et d'idéaux»¹¹.

e) *L'identité nationale : une résultante de l'idéologie et de l'identité*

Dans la notion d'identité nationale, il y a deux constituantes : l'identité et l'idéologie nationale. Le rôle de celle-ci ne doit être ni réduit à une simple «rationalisation de la conscience de l'identité» ni exagéré en le constituant comme «modelant et même suscitant la conscience nationale» : l'identité nationale n'est ni une réalité substantielle ni un pur produit de l'idéologie. Elle est plutôt la résultante de l'idéologie et de l'identité.

10. *Ibid.* p. 200.

11. René Kaës, *op. cit.* p. 226.

A ce propos, il convient de citer J. Franklin pour qui «les détenteurs du pouvoir manipulent, certes, mais ils manipulent sur un terrain privilégié et déjà fertile pour ce qu'ils «sèment», celui d'une structuration psychique tributaire de la structure de l'organisation sociale. Eux-mêmes n'échappent pas entièrement à l'illusion qu'ils manient»¹².

L'idéologie ne peut être identifiée à une volonté de mystification puisque l'adhésion à l'idéologie ne s'explique pas par la seule force de propagande. «Il y a bien plutôt correspondance entre la conscience individuelle (et sociale) et le discours idéologique; en celui-ci, le sujet se reconnaît, non pas seulement en raison de la sanction sociale qui l'accompagne mais parce qu'il y trouve une forme dans laquelle il peut couler son identité et la signifier». ¹³

1.3. *Identité et école*

Toute école se fixe comme objectif à la fois la formation intellectuelle de l'élève et sa socialisation. Elle se présente comme l'un des principaux cadres, où la société met en œuvre divers processus pour faire intérioriser aux enfants les «schémas communs de pensée, de perception, d'appréciation» qui sont les siens. Par ce processus d'inculcation de modèles collectifs, l'école cherche à assurer la continuité et la «reproduction» du groupe ainsi que l'intégration de l'élève dans ce même groupe, et ce en le sollicitant liturgiquement et en lui rappelant continuellement qui il est¹⁴.

L'école, dont le contenu d'enseignement est effectué par des adultes en fonction de futurs adultes, participe à l'acquisition par l'élève d'une double identité, individuelle et collective. Dès le premier stade de sa formation, le stade familial, l'enfant s'imprègne de symboles nationaux.¹⁵ Cette imprégnation se poursuit au stade scolaire. Celui-ci, qui s'insère entre l'enfance et l'adolescence, moment où «l'enfant est le plus «vulnérable», coïncé entre l'appareil d'État famille et l'appareil d'État école»¹⁶, «trouve l'enfant [...] bien disposé, serviable et capable de s'appliquer à ces habiletés rudimentaires qui constituent la préparation nécessaire au maniement des outils et des armes, des symboles et des concepts propres à sa culture»¹⁷. Les manuels scolaires, de lecture et d'histoire notamment, gravent, à ce stade, dans la mémoire des élèves, un même répertoire d'images et de représentations créant ce que R. Minder appelle «une

12. Cité par E. M. Lipiansky, «groupe et Identité» dans *Identités collectives et relations interculturelles*, Paris, PUF, 1978, p. 63.

13. *Op. cit.* p. 63.

14. «Je ne suis pas n'importe qui parce que l'on me rappelle continuellement qui je suis». Pierre Sansot, «Identité et vie quotidienne» dans *Identité collectives et travail social*, *op. cit.* p. 44.

15. J. Piaget et A. M. Weil «Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger» dans *Bulletin International des Sciences sociales*, 1951, n° 3, p. 605 621.

16. Louis Althusser, «Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat» dans *Positions*, Editions Sociales, 1976, p. 94.

17. E. H. Erikson, *op. cit.* p. 249.

espèce de «dialecte moral»¹⁸ au sein d'une même nation. L'école contribue ainsi à «faire de l'élève, enfant d'une famille, l'enfant d'une nation»¹⁹.

1.4. Identité et histoire

En tant que phénomène culturel, l'histoire a des rapports étroits avec l'identité dans le sens où ce qui importe c'est moins la réalité objective des événements que l'image élaborée et transmise pour assurer la cohésion d'un groupe et son intégration. La méthodique commémoration du passé confère aux divers éléments d'une collectivité une mémoire commune et contribue à créer chez elle une communauté de rêves et de gloires.

D'autre part l'histoire se présente comme un lien cognitif où groupes et collectivités transposent leur mémoire pour garantir la permanence et la durée de leur identité. Cette mémoire se repère certes dans les traditions qui résistent à la destruction de l'identité des groupes et s'incarnent dans les lieux qui organisent symboliquement l'espace où se meuvent ces groupes, mais elle reste menacée par la rupture des chaînes de transmission des traditions constitutives des groupes et par la destruction des lieux ou leur réaménagement. En écrivant leur histoire, les collectivités substituent un savoir à leurs souvenirs et représentations, et une mémoire historique à leur mémoire collective. «Pour éviter la mort, les collectivités dotent leur mémoire d'une prothèse historiographique»²⁰.

Cette mémoire historique, perméable à l'idéologie et à l'imaginaire qui prédominent dans un groupe, élimine les discordances et réduit les incohérences qui ne vont pas dans le sens d'une vision homogène de l'histoire collective. Cette lecture idéologique et imagée du passé n'est pas sans attaches avec les exigences de l'action projetée par le groupe. Elle privilégie certaines réalités, et occulte d'autres dont la signification est liée aux difficultés et aux espérances du groupe dans le présent. L'histoire est ainsi conçue non seulement comme un lieu de sauvegarde d'un passé propre à un groupe mais aussi comme le garant d'un avenir propre à ce même groupe. «Les collectivités assignent à l'historien une fonction très précise, celle d'être l'artisan et le dépositaire de leur conscience historique, c'est-à-dire d'une image de leur destin qui soit enracinée dans le passé»²¹.

Ce souci de permanence et de changement, dans la différence, explique un peu ce qui compte pour une identité c'est moins le détail et la datation des événements que la relation subjective qu'entretient une collectivité avec son histoire jugée comme l'un des éléments fondamentaux de son identité. A. Khatibi décrit le rapport entre l'histoire et l'identité ainsi : «En réécrivant son histoire, toute société réécrit l'espace de son réenracinement, et par ce mouvement, elle projette sur le passé ce

18. Robert Minder, «Manuels d'histoire et inconscient collectif» dans *Centre Européen Universitaire*, 1952, Fascicule III, p.3.

19. C. Billard et P. Guibert, *Histoire Mythologique des Français*, Paris, Ed. Galilée, 1976, p. 14.

20. N. Gagnon et J. Hamelin, *L'homme historien*, Québec/Canada, Edisem, 1979, p. 109.

21. *Ibid.* p. 107.

qui, dans le présent lui échappe. Oui, l'histoire est la demeure de l'homme et la germination de sa multiple identité»²².

1.5. Les manuels d'histoire et l'identité nationale

Le manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel d'histoire contient un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel d'histoire comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel d'histoire participe ainsi à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi²³. L'adhésion de l'élève aux valeurs véhiculées par le manuel, c'est aussi l'adhésion à «ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif [...] Dans cette image socialement satisfaisante seront tracées les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé, images par lesquelles les individus sont constitués en héritiers et porteurs d'une même mémoire collective»²⁴.

Les manuels d'histoire, qui constituent une lecture du passé, suggèrent en même temps, un projet d'avenir. Sous les dehors d'une représentation du passé il y a projection d'un programme pour demain. On peut même considérer que c'est la lecture d'un avenir possible et souhaité, que les manuels cherchent à façonner, qui détermine le regard porté sur le passé. Entre l'histoire faite et l'histoire qui reste à faire «l'histoire écrite intervient nécessairement puisque la détermination du futur est inséparable d'une lecture du passé»²⁵.

L'histoire scolaire ne se réduit pas à une simple prise de conscience de soi, elle propose implicitement des mutations et des perspectives d'action. C'est dire que l'histoire/connaissance et l'histoire/action vont de pair. Tout savoir entraîne l'individu à des attitudes, à des gestes et à des prises de position. L'histoire qui place le présent en continuité avec le passé laisse entrevoir les possibilités d'avenir et porte à l'action celui qui veut modifier ou accélérer le cours naturel des événements. L'idéologie véhiculée par les manuels d'histoire se fonde sur une vision de l'histoire pour établir, sur la mémoire du passé, le projet d'un avenir. Le recours à l'histoire

22. A. Khatibi «Le Maghreb comme horizon de pensée» dans, *Les temps modernes, Du Maghreb*, 1977, n° 377 bis, p. 13.

23. P. Ansart, «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé», dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri Moniot, Berne, Peter Lang, 1984, p. 67.

24. *Ibid.* p. 57.

25. Fernand Dumont, *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Hurtubise, HMH, 1973, p. 64

permet de consolider une auto-image et de trouver la justification de son avenir dans le passé²⁶. «L'histoire garde le souvenir d'événements qui suggèrent ce qui peut devenir possible dans l'avenir»²⁷.

2. L'aménagement des programmes d'histoire à l'aune de la question identitaire

«Le Maroc ressemble à un arbre dont les racines nourricières plongent profondément dans la terre d'Afrique, et qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe. Cependant, la vie du Maroc n'est pas seulement verticale. Elle s'étend horizontalement vers l'Orient, auquel nous sommes unis par des liens culturels et culturels séculaires... Ce sont les liens du sang et de l'esprit qui, durant des siècles, sont demeurés vivaces. Nous sommes les héritiers de ceux qui jadis, restituèrent à l'occident toute une culture grecque et méditerranéenne qui, en Europe, était ignorée». (Hassan II. *Le défi*, Paris, A. Michel, 1979 p. 189.)

Si nous soumettons les programmes d'histoire²⁸, dans l'enseignement collégial, au moule de cette image, que constaterons-nous ?

26. G.E.V; Grunbaum, *L'identité culturelle de l'islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 108.

27. *Ibid.* p. 124.

28. Les programmes que nous avons retenus sont ceux des trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire qui ont caractérisé le Maroc indépendant : la réforme de 1970, de 1987 et celle de 2002.

La réforme de 1970 est la plus importante que le Maroc ait connue depuis son indépendance en 1956, en matière d'enseignement de l'histoire. Elle s'inscrit dans les efforts d'aménagement des programmes pour faire de l'école au Maroc une école marocaine. Aussi la préoccupation essentielle de cette réforme est-elle plus d'ordre identitaire que d'ordre pédagogique. Ainsi l'objectif majeur de la réforme est d'élaborer «un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain» et non pas «une version marocaine de programmes européens».

La réforme de 1987, réaménagée en 1991, introduit la Pédagogie par objectifs dans l'enseignement secondaire au Maroc. Mais, sous l'influence d'une idéologie islamiste rampante, accompagnant une politique hâtive d'arabisation, les programmes d'histoire connaîtront avec cette réforme des changements importants. Outre la suppression de l'Antiquité de l'enseignement de l'histoire du cycle fondamental (primaire et collège), la place du Moyen-âge dans ce cycle a été amplifiée car le programme des deux premières années (5^e et 6^e Année) est exclusivement dédié à l'histoire médiévale de la «dimension horizontale» dont le Maroc. Nous avons opté pour la non comptabilisation des leçons de ces deux années, qui relèvent du premier cycle de l'enseignement fondamental, afin que la comparaison avec la première et la troisième réforme puisse mieux se faire.

Enfin la réforme de 2002, précédée et préparée par la Charte nationale d'éducation et de formation a débouché sur un curriculum qui déclare se démarquer des programmes-contenus précédents, adopter l'approche par compétence, se référer à l'apport de la didactique de l'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisitions d'habiletés. Si la question identitaire n'est pas absente des finalités fixées à l'enseignement de l'histoire, les programmes ne mentionnent pas de stratégies pédagogiques pouvant être favorable à la construction de l'identité collective.

D'une réforme à l'autre on assiste à un allègement du programme d'histoire : de 82 leçons dans les années 70, on est passé à 59 leçons dans les années 80/90 et à 35 leçons seulement depuis 2002.

	Maroc		Dimension horizontale		Dimension verticale		Reste du monde		Histoire globale	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	15	18,3	41	50	17	20,7	5	6	4	5
Réforme 2	23	39	17	29	13	22	2	3,3	4	6,7
Réforme 3	11	31,4	10	28,6	11	31,4	1	2,8	2	5,6

2.1.1. L'histoire du Maroc : un traitement de faveur relativement récent

	Le Maroc selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	-	-	8	53,3	4	26,7	3	20
Réforme 2	0	0	3	13	10	43,5	10	43,5
Réforme 3	2	18,1	3	27,3	3	27,3	3	27,3

La première réforme n'a pas octroyé au Maroc une place aussi importante que celle qui fut accordée à l'Europe ou au Proche et Moyen-Orient. Certaines périodes de l'histoire du Maroc, en totalité (Antiquité) ou en partie (Moyen-âge) sont traitées dans un cadre plus large (Afrique du Nord, Occident musulman ou Maghreb).

C'est avec la deuxième et la troisième réforme que la place de l'histoire du Maroc va surpasser celle de toute la «dimension horizontale» (Maghreb+Proche et Moyen-Orient) ou celle de toute la «dimension verticale» (Afrique subsaharienne+Europe). Cette centration sur la dimension nationale s'est faite pour l'essentiel au détriment de la place occupée jadis par le monde arabo-musulman et le Maghreb. Il faut noter en outre qu'avec la deuxième réforme, l'histoire de l'Antiquité fut supprimée de l'enseignement fondamental (primaire et collège). Le poids réduit du Moyen-âge n'est qu'apparent. Rien que pour le Maroc, l'élève aura étudié, avant d'accéder au 2^e cycle de l'enseignement fondamental (collège), 11 leçons sur 38 portant sur le Moyen-âge.

Avec la troisième réforme, et pour que l'enseignement de l'histoire ne soit pas déphasé par rapport à la politique du nouveau règne en faveur de la culture amazighe²⁹, la période de l'Antiquité a réintégré les programmes d'histoire, tant au niveau de l'enseignement primaire qu'à celui de l'enseignement secondaire (cycle préparatoire ou collège), avec une mise en valeur des «royaumes amazighs et leur lutte contre les Romains»³⁰. Autre nouveauté, l'intégration de l'histoire nationale

29. La création en 2002 de l'Institut Royal de la Culture Amazighe en est un signe fort.

30. *Fadae Al Ijtimaïyyat, 1^{ère} Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, p. 27-31.

postcoloniale dans l'histoire scolaire. Les périodes de l'histoire du Maroc, trouvent ainsi un relatif équilibre.

2.2. *L'histoire de la «dimension horizontale» : en net recul*

La «dimension horizontale», Maroc non compris, a connu une prééminence sur la «dimension verticale». et sur la dimension nationale. Toutefois les composantes et les périodisations de cette dimension sont déséquilibrées. La place qu'occupait le Maghreb dans la dimension horizontale, et qui était nettement plus importante que celle du Proche et Moyen-Orient avant 1970, n'est plus, avec la première réforme, que de 36,5% alors que celle du Proche et Moyen-Orient est désormais de 63,5%. Une inversion qui s'explique probablement par les tensions avec l'Algérie depuis la Guerre des Sables en 1963 et par l'intérêt accordé à la question palestinienne et au conflit israélo-arabe depuis la défaite de 1967. Cependant, bien que le contexte régional ou international de l'époque ne fût pas étranger à la configuration de cette dimension dans les programmes d'histoire, ce sont les périodes les plus éloignées, Antiquité et Moyen-âge, qui sont les plus représentées.

Avec la deuxième réforme la «dimension horizontale» recule tout en gardant sa prééminence sur la «dimension verticale» et retrouve un certain équilibre : 53% pour le Maghreb et 47% pour le Proche et Moyen-Orient. Cet équilibre, réalisé en faveur de l'histoire du Maghreb, est à imputer probablement au rapprochement entre le Maroc et l'Algérie sous la présidence de Chadli Benjdid, rapprochement qui avait rendu possible la fondation de l'Union pour le Maghreb Arabe (UMA) le 17 février 1989. Tant pour le Maghreb que pour le Proche et Moyen-Orient c'est l'époque contemporaine qui se trouve renforcée avec 59% (respectivement 66,7% et 50%). Précisons toutefois que le Moyen-âge occupe pour l'ensemble de l'enseignement fondamental une place plus grande que ne le laisse paraître les 23,5%. C'est qu'en 5^e et 6^e Année de ce cycle sont 27 /38 leçons sont dédiés à la «dimension horizontale».

C'est avec la dernière réforme que la «dimension horizontale» se trouve devancée à la fois par le Maroc et par la «dimension verticale». Ce nouveau recul résulte de la réduction à 0 de la place accordée au Maghreb dans le cursus scolaire d'histoire du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire (collège). Mais il faut relativiser ce recul par le fait que d'une part l'entité historique maghrébine est étudiée au lycée et d'autre part 3 leçons sur 12 sont consacrées à la géographie du Maghreb dès le collège. Néanmoins cette évolution de la place de l'entité historique maghrébine dans les programmes d'histoire mérite d'être soulignée ici. Le refroidissement dans les relations maroco-algériennes y est-il pour quelque chose? Probablement. Enfin, ce qui distingue cette dernière réforme c'est qu'elle accorde, comme la première, davantage d'intérêt à l'Antiquité et surtout au Moyen-âge qu'à l'époque moderne ou contemporaine.

	La dimension horizontale selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	16	39	17	41,5	3	7,3	5	12,2
Réforme 2	0	0	4	23,5	3	17,5	10	59
Réforme 3	3	30	4	40	1	10	2	20

	Le Maghreb		Le Proche et Moyen-Orient	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	15	36,5	26	63,5
Réforme 2	9	53	8	47
Réforme 3	0	0	10	100

	Le Maghreb selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	6	40	5	33,3	1	6,7	3	20
Réforme 2	0	0	1	11,1	2	22,2	6	66,7
Réforme 3	-	-	-	-	0	0	0	0

	Le Proche et Moyen-Orient selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	10	38,5	12	46,1	2	7,7	2	7,7
Réforme 2	0	0	3	37,5	1	12,5	4	50
Réforme 3	3	10	4	40	1	10	2	20

2.3. L'histoire de la «dimension verticale» : en nette progression

Cette «dimension verticale» renvoie au couple identité-altérité. D'une part, on y retrouve une partie de *soi* («les racines nourricières» qui «plongent profondément dans la terre d'Afrique»), d'autre part, on y rencontre *l'autre*, combien vital pour la survie de *soi* («qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe») !

«La dimension verticale» occupe une place privilégiée dans les programmes d'histoire de l'enseignement collégial au Maroc. Certes la décolonisation de l'histoire scolaire, aux lendemains de l'indépendance, a commencé par l'octroi d'une

place de choix à la «dimension horizontale» mais, depuis, l'intérêt pour «la dimension verticale» a augmenté au fil des réformes : 20,7% en 1970, 22% en 1987 et 31,4% en 2002. Il faut toutefois préciser que cet intérêt n'a augmenté qu'en apparence lors de la 2^e réforme marquée par l'idéologie islamiste. Les 38 leçons d'histoire des 5^e et 6^e années de l'enseignement fondamental ne réservaient aucune place ni à l'histoire de l'Europe ni à celle de l'Afrique subsaharienne.

Alors que pour la «dimension horizontale» les programmes privilégient constamment le Moyen-âge et défavorisent les Temps modernes, pour la «dimension verticale», au contraire, ils passent vite sur le Moyen-âge et s'attardent davantage sur l'époque contemporaine.

De cette «dimension verticale» l'Afrique subsaharienne est sans doute la composante la moins lotie par les programmes d'histoire, au 1^e cycle de l'enseignement secondaire au Maroc. La première comme la dernière réforme ne lui accordent aucune attention. C'est avec la deuxième réforme que l'Afrique subsaharienne a une relative présence dans les programmes d'histoire. Le courant islamiste, tenant compte sans doute de l'appartenance, partielle, de l'Afrique subsaharienne au monde islamique, lui a concédé 4/59 leçons, soit moins de 7%, focalisées sur les Temps modernes et l'époque contemporaine.

L'Europe, l'autre composante de la «dimension verticale», bien qu'elle ait subi des coupes depuis l'indépendance a gardé dans les programmes d'histoire une place privilégiée. La deuxième réforme a réduit de façon sensible cette place la faisant passer de 20,7% à 15,2%. Par contre la dernière réforme lui réserve 31,4%. En outre une relative continuité caractérise l'histoire de l'Europe, présente dans toutes les périodes étudiées mais avec une forte concentration dans les Temps modernes et l'époque contemporaine. Enfin, il faut évoquer ici qu'il s'agit surtout de l'Europe occidentale et méditerranéenne. La réhabilitation de l'histoire de l'antiquité au 1^e cycle et l'adoption de l'échelle méditerranéenne au second cycle n'ont-elles pas pour visées de bâtir des ponts entre les rives nord et sud de la Méditerranée de façon à ce que l'Europe ne paraisse ni lointaine ni étrangère ?

	La dimension verticale selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	5	29,4	3	17,6	3	17,7	6	35,3
Réforme 2	0	0	2	15,4	4	30,8	7	53,8
Réforme 3	1	9,1	2	18,2	2	18,2	6	54,5

	L'Afrique subsaharienne		L'Europe	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	0	0	17	100
Réforme 2	4	30,8	9	69,2
Réforme 3	0	0	11	100

	L'Europe selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	5	29,4	3	17,6	3	17,6	6	35,4
Réforme 2	0	0	2	22,2	2	22,2	5	55,6
Réforme 3	1	9	2	18	2	18	6	55

	L'Afrique subsaharienne selon les périodes			
	Antiquité	Moyen-âge	Moderne	Contemporaine
	Nombre de leçons	Nombre de leçons	Nombre de leçons	Nombre de leçons
Réforme 1	0	0	0	0
Réforme 2	0	0	2	2
Réforme 3	0	0	0	0

	Reste du monde selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	2	50	0	0	1	25	1	25
Réforme 2	0	0	0	0	0	0	2	100
Réforme 3	0	0	0	0	0	0	1	100

3. Les manuels d'histoire et la construction des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine

Après avoir passé en revue l'évolution quantitative des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine, nous allons consacrer cette troisième et dernière partie à une approche qualitative de trois générations de manuels³¹ pour essayer d'y

31. J'entends par génération de manuels des éditions du même type de manuel avec parfois de légères variations. Le choix ne fut pas difficile car pour les deux premières générations de manuels il y avait la règle du

cerner non seulement les contours de cette «identité marocaine» mais également l'évolution éventuelle de ces contours à travers les trois réformes.

3.1. L'histoire du Maroc : une conception jacobine de la nation qui sacrifie la diversité au nom de l'unité

Divers procédés sont mis en œuvre pour la cohésion de la société marocaine : l'arabisation, la cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attachements ethniques, l'attachement à l'espace national.

a) Une constance depuis 1970 : des manuels et un enseignement d'histoire en langue arabe

Le processus d'arabisation, que le Maroc a connu depuis l'indépendance et surtout à partir de 1970, a été présenté comme le retour à une identité propre. Il a constitué surtout la recherche d'une référence unique transcendant les identités multiples.

L'indépendance a été ressentie au Maroc comme le retour à une identité propre et la récupération d'une personnalité nationale. Ce «retour aux sources» s'est exprimé dans le choix de l'arabe comme langue nationale³², expression d'authenticité et de spécificité, et dans le programme d'arabisation ; arabisation présentée comme l'aspect culturel de l'indépendance, le parachèvement de l'identité nationale longtemps agressée par la culture dominante du colonisateur et l'instrument de libération d'une dépendance culturelle qui s'est avérée plus tenace que la dépendance politique.

En effet, dans l'enseignement, malgré une importance plus grande accordée à la langue arabe dans les horaires, les disciplines scientifiques ou sociales continuaient à être dispensées en langue française. Le premier manuel sur l'histoire du Maroc «destiné avant tout à répondre aux besoins de ceux qui enseignent l'histoire au Maroc, et des étudiants de l'enseignement supérieur...» est rédigé en français par des historiens marocains et français. Ce sont presque les mêmes auteurs qui vont pallier l'absence de manuels en prenant l'initiative de doter les professeurs et les élèves de deux types d'ouvrages didactiques : des *Cahiers d'histoire* pour les classes de premier cycle et des *Recueils de textes* pour les classes de second cycle. Ce n'est qu'à partir de 1970 que les premiers manuels d'histoire écrits en arabe par des auteurs marocains voient le jour. Avec l'arabisation l'enseignement de l'histoire était de-

manuel unique publié par le MEN et pour les manuels actuels écrits suite à la réforme de 2002 j'ai choisi, pour chaque classe, un des deux manuels agréés par le MEN.

32. Certes, les diverses constitutions qu'a connues le Maroc ne confèrent à la langue arabe qu'un caractère officiel, mais dans les faits et les discours, le statut de langue officielle au Maroc est synonyme de langue nationale : «l'arabe est notre langue à la fois religieuse et nationale : nous ne pouvions y renoncer sans devenir ce que Maurice Barres appelle justement des «déracinés»» Hassani II, op.cit. p. 111.

venu davantage axé sur la transmission des connaissances et l'exercice prédominant de la mémoire, plus **préoccupé par les fonctions identitaires que les fonctions intellectuelles**, bref un enseignement qui avait tendance à se retraditionaliser.

En fait dans le processus d'arabisation, il y a moins la volonté d'annihilation de la présence culturelle étrangère que la recherche d'une référence unique, à travers la langue et la culture, pour une identité culturelle nationale transcendant les identités multiples qui caractérisent la société marocaine. L'objectif, implicite, est la réduction de la dichotomie arabophones/amazighophones par l'arabisation de ces derniers, substituant ainsi à une identité plurielle l'image d'une entité monolithique. Ce souci s'est exprimée jusqu'à une date récente par une politique linguistique et culturelle uniformisante. A la base de ce centrisme une conception jacobine de la nation ultra-centralisée fondée sur une langue nationale et écartant tout particularisme et toute différence jugés sources de danger et de menace pour l'unité nationale.

Au niveau des manuels d'histoire, la même préoccupation d'uniformisation se manifeste à travers une vision historique qui fait ressortir la communauté d'origine et le mélange des ethnies au cours de l'histoire, élucide les antagonismes consécutifs à la conquête arabe et au contact de deux cultures différentes et sollicite tout Marocain à considérer l'histoire des Arabes, même dans ses phases initiales, comme sienne et à en tirer orgueil et fierté tout comme il est convié à considérer que ses ancêtres sont les Amazigh et que leur histoire est sienne. Cette vision historique comporte un potentiel psychologique de propagande et d'autopropagande qui amène les jeunes amazighophones à apprendre la langue arabe et l'histoire arabe, même préislamique, comme leur propre langue et leur propre histoire. Depuis la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (2001) et la dernière réforme la langue amazighe, considérée désormais comme une langue nationale, commence à être enseignée dans une partie des établissements marocains aussi bien pour les élèves amazighophones qu'arabophones. Mais il s'agit d'une langue enseignée et non d'une langue d'enseignement.

b) La cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attachements ethniques

Les manuels d'histoire sont soucieux de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité ethnique qui la caractérise. Ce souci transparaît autour de la question des origines. Les manuels de la première génération optent pour la primauté de l'apport oriental sur l'apport européen en se basant sur les ressemblances des parlers locaux amazighs avec les langues égyptienne et éthiopienne anciennes³³.

Le même souci se retrouve quand on fait ressortir qu'au terme d'une longue cohabitation, Arabes et Berbères (terme usuel avant la troisième génération de ma-

33. Ministère de l'Education Nationale, *Attarikh al-Kadim* (L'histoire ancienne), Dar Attakafa/Dar Al Kitab, Casablanca, non daté, p. 187.

nuels) ont fini par constituer, grâce au brassage des deux ethnies, un peuple métissé. Si les méfaits des Hilaliens sont soulignés (recul de la vie sédentaire et affaiblissement des pouvoirs ziride, hammadide et plus tard almohade), on ne manque pas d'insister sur l'intégration des Arabes. Après les troubles, des relations pacifiques se sont nouées entre tribus arabes et tribus berbères entraînant un brassage ethnique et une influence réciproque : la sédentarisation des Arabes et l'arabisation des Berbère³⁴.

Les manuels de la deuxième génération ont écarté toute possibilité d'aborder cette question des origines en supprimant l'histoire de l'Antiquité du cycle fondamental³⁵. Quant à ceux de la troisième génération, bien qu'ils traitent de l'Antiquité ils font commencer l'histoire du Maroc avec l'arrivée des Phéniciens reflétant ainsi la survivance du concept de «découvertes» ou «d'histoire-contact» qui implique une négation de *l'autre* (*l'autre* étant ici *soi-même*) et occultent ainsi la question des origines des Amazighs et les différentes thèses à leurs propos. Ce traitement didactique de la question ne me paraît adéquat ni avec les progrès scientifiques ni avec les avancées politiques en termes de droits culturels. La langue amazighe est devenue la deuxième langue nationale à l'école et le caractère pluriel de l'identité marocaine reconnu.³⁶

D'autre part le *Dahir berbère* de 1930 est évoqué par les manuels des trois générations, pour sa capacité à jeter l'interdit sur toute tentative de division d'ordre ethnique ou culturel au sein de la nation marocaine. On rappelle les événements de protestation contre un tel *Dahir* pour mettre l'accent sur l'unité du peuple marocain et sa cohésion. L'élève est ainsi interpellé en tant que membre de la nation dans sa

34. Ministère de l'Éducation Nationale, *Attarikh al-Wassit* (L'histoire du Moyen-âge), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1972, p. 188.

35. C'est pour me soulever contre cette disparition que j'ai publié dans un quotidien marocain un article intitulé «Les malheurs de Clio au Maroc» dans lequel je souligne notamment que «l'introduction de l'histoire du Maroc antique est une innovation qui date de l'époque coloniale: elle marque une rupture très nette avec la conception traditionnelle qui faisait commencer l'histoire du Maroc avec l'avènement de l'Islam et rejetait l'époque qui lui est antérieure dans une obscurité quasi totale. Après l'indépendance le réaménagement des programmes et la réécriture de l'histoire scolaire, guidée par une volonté de retrouver sa mémoire, ont maintenu l'histoire du Maroc dans une continuité plus longue en intégrant au patrimoine national aussi bien les résistances amazighes que l'œuvre des Carthaginois et des Romains. Ils ont également accordé un grand intérêt à l'histoire de l'Orient antique». Et, après avoir développé l'idée que cette suppression de l'histoire antique ne trouve sa justification ni du côté de la formation des intelligences ni de celui des identités, j'ai conclu mon plaidoyer en soulignant que «l'histoire scolaire est un enjeu important qui engage notre esprit et notre identité, et que son sort ne peut relever d'un quelconque pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret. Que pense le corps social d'une telle mutilation dans sa mémoire? Qu'en pensent nos historiens et nos éducateurs? Hier, c'était la philosophie. Aujourd'hui, c'est l'Antiquité. Pour quelle valeur culturelle sonnera le glas demain?» Al Bayane, 5 mai 1993.

36. Dans le dahir créant l'IRCAM en 2001, Mohammed VI a «mis en exergue le caractère pluriel de notre identité nationale : identité plurielle, parce que bâtie autour d'affluents divers : amazigh, arabe, subsaharien-africain et andalou, autant de terreaux qui, par leurs ouvertures sur des cultures et des civilisations variées et en interaction avec elles, ont contribué à affiner et enrichir notre identité...». <http://www.ircam.ma/fr/index.php?soc=textes&rd=22>

totalité et non dans l'une de ses composantes présentées comme indiscernables. L'élève est convié à se reconnaître dans une identité nationale, creuset de fusion des différents éléments ethniques, et par là même, à étouffer en lui toute tendance d'identification particulariste. Si l'on considère que les Marocains sont immunisés contre tout danger de division d'ordre ethnique depuis le *Dahir berbère*, on peut voir dans l'évocation répétée de ce *Dahir* un désir de reproduction de cette immunité. La référence à la pratique coloniale vise à créer chez l'élève une dynamique réprimante et culpabilisante. Elle vise également à refouler en lui toute impulsion particulariste non conforme à l'idéal commun national tel qu'il est véhiculé par les manuels.

c) *L'espace national : un des «lieux où se manufacturent et se négocient les symboles de la conscience historique»³⁷.*

Un des symboles de cette conscience historique, et qui apparaît aujourd'hui plus qu'avant, est le territoire national. Une entité qui transcende le temps et les acteurs. Le temps du Protectorat offre aux manuels d'histoire, l'opportunité de focaliser l'attention des élèves sur cet espace national, en le désignant comme centre du monde, digne d'attachement et de sacrifice. «Sont avant tout, réputés semblables, ayant quelque chose de fondamental en commun, solidaires, tous ceux qui vivent sur un même territoire [...] L'espace vécu en commun fonde l'identité collective et réciproquement».³⁸

Pour faire jouer à cet espace national son rôle fédérateur, il est appréhendé comme un objet de culte que l'on défend des convoitises étrangères et pour la sauvegarde ou la libération duquel tous les sacrifices sont sollicités. Le patriotisme, lien d'une très grande force, reste l'une des préoccupations en raison de sa capacité à lier l'identité individuelle à l'identité collective. Corrélativement à l'histoire de la nation, les manuels relatent l'histoire de la patrie, l'une trouvant sa légitimité dans l'autre; ils font connaître aux élèves l'histoire de l'enracinement d'un peuple dans un territoire devenu patrie par attachement et par sacrifice. Ils incitent, de façon indirecte, les élèves à se reconnaître dans un espace légué par leurs ancêtres et à en faire un objet de culte.

Objet de culte, et non pas objet de lutte, car le territoire national apparaît dans les manuels beaucoup plus souvent comme un objet que l'on défend des convoitises étrangères, et pour la sauvegarde ou la libération duquel on se sacrifie, que comme un enjeu d'ordre social. Le territoire national est présenté de façon à ce qu'il soit perçu et vécu comme une abstraction ou une transcendance, au-dessus des contradictions sociales. La tendance des manuels actuels est de mettre en avant la problé-

37. Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Paris, Editions du Seuil, 1992, p. 238.

38. A. Fremont «Marginalité et espace vécu» in *Identités collectives et travail social*, Toulouse, Privat, 1979, p. 102.

matique nationale et d'occulter la problématique sociale qui était également présente dans les anciens manuels. Nulle mention de ces Marocains qui ont facilité la pénétration étrangère en «s'enrôlant» dans le système de protection consulaire, ni des notables qui ont apporté un concours efficient à l'administration française dans le contrôle des campagnes marocaines, ni enfin de ceux qui ont bénéficié de l'introduction d'une économie de type capitaliste dépendant du marché européen. Nulle mention, non plus, des transformations ou bouleversements, d'ordre économique, social ou culturel, du Maroc pendant cette période. On ne les évoque même pas pour incriminer l'occupation coloniale. C'est ainsi que les formes de résistance, armée ou politique, que relatent les manuels actuels, semblent l'expression spontanée du nationalisme marocain. Celui-ci, est moins abordé comme un fait historique à expliquer que comme un phénomène naturel à décrire. Selon cette logique, l'étude du régime du Protectorat dans les deux zones, française et espagnole, ne peut être que superflue. L'autre explication probable de la disparition de cette page de l'histoire est de ne pas avoir à observer la monarchie marocaine «confinée dans une fonction protocolaire»³⁹.

Si le *Dahir berbère* est évoqué pour célébrer la dynamique des relations affectives au sein de la nation marocaine, *l'exil de Mohammed V* porte primordialement sur les sentiments d'attachement et de fidélité des Marocains à leur Roi. A travers l'image d'un Roi préférant l'exil plutôt que de renoncer à son engagement nationaliste, les manuels donnent à voir une royauté à admirer et à aimer.

C'est par le biais d'une galerie de patriotes que les manuels cherchent à faire intérioriser par les élèves les valeurs patriotiques que ces personnages incarnent. Ils visent du même coup, à travers la commémoration de héros communs, à sceller les liens entre les divers groupes socioculturels de la nation marocaine. Et, afin que ceux-ci se reconnaissent dans cette galerie de héros, la gamme qui leur est présentée se veut représentative des diverses régions et des diverses ethnies⁴⁰. Parce que les programmes ne prévoient un dossier sur *la femme et la lutte pour l'indépendance* qu'au niveau du lycée, les auteurs des manuels du cycle préparatoire n'ont rien retenu de ce rôle. Cela ne fait pas partie du cahier des charges.

Le Panthéon scolaire, qui constitue un instrument de socialisation politique des élèves, est aujourd'hui plus sélectif qu'hier. L'iconographie n'a retenu que les photos où figure le Roi Mohammed V avec parfois le Prince héritier Moulay El Hassan. Seul le manuel *Attajdid fi al Ijtimaïyat* réserve une place à Allal ben Abdallah, tentant d'assassiner Ben Arafa, et une autre au peuple marocain à travers l'image d'une foule manifestant en 1953 contre l'exil de Mohammed V. Même les photos de Mohamed Ben Abdelkrim El Khattabi et de Allal El Fassi ont disparu. L'iconographie scolaire donne ainsi à croire, comme l'avait relevé Lucette Valensi pour la presse

39. Abdelahad Sebtî, *op. cit.*, p. 191.

40. Les auteurs de *Manar al Ijtimaïyat* résumant dans un tableau les diverses résistances armées marocaines en précisant les origines géographiques ethniques et les noms de leurs leaders, p. 59. Les auteurs d'*Attajdid fi al Ijtimaïyat* font pratiquement la même chose, p. 62.

marocaine, que Mohammed V est devenu, pour cette période, le sujet unique de l'histoire et que «le peuple», anonyme n'est que son «adjuvant»⁴¹.

3.2. *La construction de la «dimension horizontale» de l'identité nationale*

Le discours des manuels d'histoire marocains ne renvoie pas à l'appartenance à une seule communauté mais à une pluralité d'appartenances. Les manuels n'interpellent pas l'élève uniquement en tant que Marocain mais aussi en tant que Maghrébin, Arabe et Musulman.

Anouar Abdelmalek parle dans ce sens d'une «nation à deux paliers» où l'on observe «d'une part, le mouvement en direction d'une unité arabe en devenir, de l'autre, l'existence de spécificités nationales caractérisées au sein de cette unité souhaitée par tous»⁴². Comment le traitement des entités maghrébine, arabe, islamique a-t-il évolué dans le discours des manuels d'histoire ?

b) Du recours au renoncement à l'échelle maghrébine

Jusqu'à la dernière réforme, l'histoire du Maroc était abordée inséparablement de celle du Maghreb et ce de l'Antiquité jusqu'aux débuts des Temps modernes, c'est-à-dire avant que les pays du Maghreb ne se soient nettement individualisés. Cette individualisation était marquée dans les programmes d'histoire par une approche qui mettait en exergue l'individualité du Maroc en lui accordant un intérêt plus grand que celui concédé au reste du Maghreb à l'époque moderne. Celui-ci reprenait, toutefois, de l'importance lorsqu'on abordait l'histoire contemporaine.

L'Antiquité permettait de marquer la spécificité amazighe du Maghreb et le début d'une histoire commune et solidaire où la personnalité de chacun des pays est encore en gestation mais que les péripéties de l'histoire mettront en valeur aux travers des contradictions et des solidarités.

Le Moyen-âge était, au Maroc, jusqu'à une date récente, instrumentalisé pour développer une conscience historique maghrébine, il semble aujourd'hui se replier sur un discours plus nationaliste. En effet l'époque médiévale était lue comme une histoire solidaire mettant en exergue les principaux événements qui ont touché tout le Maghreb : conquêtes arabes et résistances à ces conquêtes, kharijisme éclatant à un extrême et se répercutant à l'autre extrême du Maghreb, tentative d'unité venue de l'Est par les Fatimides et une autre, effective mais de courte durée, venue de l'Ouest par les Almohades et agressions ibériques s'en prenant aux côtes méditerranéennes et atlantiques du Maghreb. Diverses entités politiques maghrébines constituaient la trame de ce récit historique : le tripartisme du Maghreb était mis en va-

41. Lucette Valensi, *op. cit.*, p. 245.

42. A. Abdelmalek, *La pensée politique arabe contemporaine*, Paris, Seuil, 1980, p. 24.

leur aghlabide ou hafside (Tunisie), rustumide ou abdelwadide (Algérie) et idrisside ou mérinide (Maroc)⁴³. Aujourd'hui, par contre, l'échelle maghrébine avec ses diverses composantes a été abandonnée au profit d'une «histoire de l'État marocain»⁴⁴. L'histoire du reste du Maghreb et de l'Andalousie n'entre en ligne de compte que lorsqu'elle s'insère dans l'histoire du Maroc et de ses dynasties idrisside, almora- vide, almohade ou mérinide.

L'époque moderne permet aux auteurs des manuels d'histoire de présenter un Maroc qui s'est distingué du reste du Maghreb par un sursaut national qui lui a permis de repousser non seulement les Ibériques mais également les Ottomans, et ce, contrairement à l'Algérie et à la Tunisie qui ont dû payer le soutien des Turcs par leur inféodation à l'État ottoman : «Le Maghreb extrême a pu, sous la direction des Saâdiens, récupérer la plupart de ses territoires et jouir d'une totale indépendance ; de même les Maghreb central et oriental ont bénéficié de la solidarité musulmane qui a amené l'État ottoman à les secourir face aux convoitises coloniales»⁴⁵.

L'idée d'une conscience nationale précoce, chez les Marocains, transparait dans un autre passage du même manuel : «Les Marocains, perdant confiance dans les Wattassides, se sont mobilisés derrière les zaouïas pour défendre leur patrie. La famille des Chérifs saâdiens s'est distinguée à la tête des combattants et s'est emparée du pouvoir avec comme objectif : chasser les occupants étrangers du Maroc. Dès lors commence une période de plus de deux siècles de lutte nationale»⁴⁶. L'avènement du chérifisme et la naissance d'un sentiment national sont ainsi associés pour marquer la singularité des Temps Modernes pour le Maroc.

Conformément aux programmes de 2002, les manuels de 3^{ème} année du cycle préparatoire tournent le dos à l'histoire contemporaine des autres pays du Maghreb, hormis l'Algérie au XIX^e siècle qui apparaît pour illustrer une leçon sur *L'impérialisme, conséquence du capitalisme*. En dehors de cela, rien sur l'histoire du Maghreb, de sa colonisation, de ses mouvements nationalistes et de ses indépendances. Ces thèmes ont toujours figuré dans les précédents programmes et anciens manuels. Plus encore, dans le manuel conforme au programme de 1973, *L'histoire du monde moderne*⁴⁷, l'histoire contemporaine des pays du Maghreb, apparaît avec *l'Algérie sous l'occupation française, la Tunisie et la Libye face à la pénétration européenne* et devient plus globale dans la leçon sur *le Mouvement nationaliste et les indépendances au Maghreb arabe*. Dans ce manuel, où les illustrations sont rares, une photo de Mohamed Ben Abdelkrim El Khattabi, Abdelkhalek Torrès et Habib Bourguiba⁴⁸,

43. *L'histoire de l'époque médiévale*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 2^{ème} édition, 1972, p. 248-250.

44. *Fadae Al Ijtimaïyyat, 2^{ème} Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, p. 6-21.

45. *L'histoire du Monde moderne, 4^e Année Secondaire*, op.cit, p. 36

46. *Ibid.* p. 28

47. *L'histoire du monde moderne, 4^{ème} année secondaire*, M.EN, Casablanca, Dar Annachr Almaghribiyya, non daté, 396 p.

48. *Ibid.*, p. 384

met en valeur la solidarité maghrébine dans la lutte nationale. Si cette approche globale a disparu par la suite des programmes et des manuels du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'histoire contemporaine du Maghreb a été maintenue jusqu'au curriculum de 2002, à l'exception de la Mauritanie dont l'histoire n'a jamais figuré dans les manuels marocains à quelque niveau d'enseignement que ce soit. C'est donc uniquement à l'échelle nationale, et non plus régionale que l'histoire contemporaine du Maroc est aujourd'hui abordée en 3^{ème} année du 1^{er} cycle préparatoire.

Le renoncement à l'échelle maghrébine n'est pas sans relation avec les problèmes algéro-marocains à propos du Sahara occidental et leurs retombées négatives sur le projet d'édification de l'Union du Maghreb Arabe.

e) Une constante : une volonté plus prononcée d'exalter l'Islam que d'arabiser l'histoire sémite ou islamique

La volonté d'arabiser l'histoire sémite, qu'on trouve particulièrement chez les Syriens et les Irakiens⁴⁹, ne se rencontre pas dans les manuels d'histoire marocains. On y observe cependant, et de façon constante, un grand intérêt accordé à l'histoire de l'Orient antique et même parfois un souci de mettre en valeur les liens qui ont pu exister entre «le pays des Arabes» et ces civilisations orientales, susceptibles de légitimer chez l'élève marocain, un sentiment de fierté : «Les Sémites parlent des langues voisines et sont originaires de la Péninsule arabe» ; «Depuis le début du IV^e millénaire avant J.-C., des groupes de peuples sémites ont commencé à quitter leur pays d'origine, poussés vers le nord de la Péninsule arabe à cause des vagues de sécheresse successives que celle-ci a connues. Ainsi, les Akkadiens et les Chaldéens se sont dirigés vers le Tigre et l'Euphrate, tandis que les Cananéens, et particulièrement les Phéniciens, se sont dirigés vers l'Assyrie ; ces peuples se sont adaptés aux conditions des nouvelles régions et ont édifié des états puissants et des civilisations évoluées avant d'autres nations. Le pays des Arabes fut, de nouveau, au cours du VII^e siècle, le point de départ d'une mission de civilisation supérieure : l'islam»⁵⁰.

49. En Irak, comme en Syrie, l'histoire ancienne des Arabes est exaltée et les fastes des peuples sémites sont annexés à l'arabisme. En 1939, un responsable de l'éducation en Irak, disait à un séminaire de professeurs : «L'histoire arabe compte des milliers d'années d'existence ; c'est par négligence qu'on la fait commencer au message du Prophète... Tout nous invite à lever fièrement le visage quand nous considérons l'histoire des empires sémitiques formés dans le Croissant fertile. La Chaldée, l'Assyrie, l'Égypte, l'Afrique (sic), l'Égypte des Pharaons ou Carthage ; tout cela doit nous persuader que la civilisation du monde actuel repose sur les fondations jetées par nos ancêtres. Ces empires et les territoires qui en dépendent sont tous notre propriété ; ils nous appartiennent et ils existent pour nous ; nous avons le droit de nous glorifier à leur sujet et de rendre hommage à leurs hauts faits, exactement comme nous avons le droit d'aimer et d'exalter la gloire de Nabuchodonosor, Hammourabi, Sargon, Ramsès, Tout-ank-Amon, de la même manière que nous tirons gloire et orgueil de 'Abd ar-Rahmân ad-Dâkhlî, 'Abd al-Malik b. Marwân, Hârûn ar-Rashîd et al-Ma'mûn». Cité in G. E. Von Grunebaum, *L'identité culturelle de l'Islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 91.

50. *L'histoire ancienne, 2^e Année Secondaire*, Casablanca, Dar at-Takafa et Dar al-Kitab, 2^e édition, 1972, p. 255.

Il n'y a pas non plus dans les manuels marocains de tendance à arabiser l'histoire islamique ; arabisation qui s'exprime ailleurs par une association du déclin arabe (au XIII^e siècle), c'est-à-dire, depuis que les Arabes ont perdu leur suprématie dans le monde musulman au profit des Turcs considérés, comme des occupants étrangers sur le sol arabe. Au Maroc, on reconnaît aux Turcs ce que le monde islamique (et donc le monde arabe) leur doit en matière d'unité de l'Orient, d'expansion en Asie mineure et de lutte contre les Croisés. Salâh ad-Dîn al- Ayyoubi, dit Saladin, est reconnu dans les trois générations de manuels comme le principal adversaire des Croisés et l'artisan de la reconquête de Jérusalem par les Musulmans en 1187. La destruction de Bagdad en 1258 est retenue comme tournant dans l'histoire islamique entre une période arabe et une période ottomane allant jusqu'à couvrir tout le XVI^e siècle. Il s'agit en somme d'une conception moins arabiste de l'histoire islamique mais portant pour l'essentiel sur l'aire sunnite dont le Maroc fait partie.

L'histoire, pour l'époque médiévale, est visitée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident et à les conforter dans leur propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs occidentales, au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs. «C'est une tendance caractéristique dans la communauté d'accueil d'interpréter le changement venu de l'extérieur (d'ordinaire éprouvé comme une conquête ou un progrès) comme autochtone. En règle générale, les obstacles psychologiques inhérents à l'acceptation d'un changement sont d'autant plus vite abaissés que ce changement est compris comme autochtone [...] Un élément d'emprunt est assimilé avec le plus de sûreté quand son origine étrangère a été oubliée [...] La tendance est de donner à ce qui vient du dehors l'apparence d'un produit autochtone, chaque fois que c'est possible. Un emprunt est vu comme le recouvrement d'un cadeau fait à l'Occident bien des siècles auparavant»⁵¹.

Hier comme aujourd'hui, les manuels d'histoire interrogent la période des Temps modernes pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du «retard» pris sur l'Europe. A l'instar de Bernard Lewis, les auteurs marocains semblent se demander «Que s'est-il passé ?». Dans l'un des anciens manuels qui traitent de cette période, une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens qui se «hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique» et les pays musulmans où «la mentalité d'ankylose et de conservatisme empêchait tout changement et toute innovation» :

— «Dans le domaine économique, il n'y a eu, depuis Ibn Khaldoun, aucune innovation dans la pensée économique et l'horizon des préoccupations de l'Etat resta limité à l'agriculture et aux impôts alors que les Etats européens passaient du régime féodal au capitalisme commercial et à la révolution industrielle.

51. G. E. Von Grunebaum, *Op. cit.* p. 2 et 16.

- Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation dans la pensée politique et les institutions publiques alors que les Etats européens se frayaient un chemin vers la démocratie et les régimes constitutionnels.
- Dans le domaine scientifique, il y a eu un arrêt de la recherche et de l'Ijtihad chez les Musulmans alors que l'Europe s'était lancée dans les découvertes scientifiques à côté des grandes découvertes géographiques⁵².
- Dans une société où la tradition et le modernisme constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens de ce type de discours est clair. Tendue vers l'avenir, il ne cherche pas à reproduire la tradition qu'il critique mais à modifier la société, lui fixant des idéaux qui s'appellent : industrialisation, démocratie constitutionnelle et culture rationnelle. Dans la critique de la mentalité d'ankylose et de conservatisme, un idéal est fixé : effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne⁵³.

C'est pour l'histoire contemporaine que le cadre supranational cesse d'être *le monde islamique* pour devenir *le monde arabe*.

52. *L'histoire du Monde moderne, 4^e Année Secondaire*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 5^e édition, 1976, p. 87-88.

53. «Dans le monde islamo-arabe, notamment, l'histoire des sociétés n'est pas censée aller dans le sens du progrès défini par la démocratie, la constitution des Etats-Nations ou le socialisme, mais bien l'accomplissement de l'Islam ; ne sont historiques que les faits et événements qui y contribuent», Marc Ferro, «Visions de l'histoire et périodisation, une typologie», in *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, Editions EHESS, 1991, p. 100. Marc Ferro a raison s'il parle d'une histoire théologique, mais dans ce cas ce n'est pas singulier à l'islam. Si par contre il parle de l'histoire savante ou scolaire, ou même du simple sens commun, il se trompe lourdement.

L'échantillon de manuels retenu pour le premier cycle

Les classes	Génération 1	Génération 2	Génération 3
1 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh al-Kadîm (L'histoire ancienne), Dar Attakafa/Dar Al Kitab, Casablanca, non daté.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1991.	Chakir Akki <i>et al.</i> Fi Rihab Al Ijtimaiyyat (Dans l'espace de sciences sociales), Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, Casablanca, 2003.
2 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh al-Wassit (L'histoire du Moyen-âge), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1972.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Attakafa, Casablanca, 1992.	Chakir Akki <i>et al.</i> Manar Al Ijtimaiyyat, (Guide des sciences sociales) Top Edition, Casablanca, 2004.
3 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Tarîkh al- Alam al-Hadîth (Histoire du Monde Moderne), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, non daté.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1993.	Chakir Akki <i>et al.</i> Manar Al Ijtimaiyyat, (Guide des sciences sociales) Top Edition, Casablanca, 2005.

La construcción de las identidades en Colombia y la educación para la ciudadanía: un devenir de múltiples relatos y travesías

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

«Tener identidad, como bien ha dicho Amartya Sen, es tener la ilusión de un destino.»

FERNANDO SAVATER

En este texto se realiza una aproximación desde una perspectiva no esencialista a lo que ha significado la construcción de los referentes identitarios de Colombia como Estado Nacional autónomo y como parte del conglomerado político y cultural latinoamericano. Para alimentar la tematización específica objeto del presente, se adelantó la revisión de un conjunto de trabajos que desde diversos ángulos se han ocupado de la caracterización y análisis de aspectos y facetas del complejo proceso de configuración de la nación colombiana asumiéndola como un proyecto no culminado y en el marco del cual, se han formulado propuestas educativas de diverso orden, con la pretensión de coadyuvar a un proceso de consolidación de identidad nacional, todavía pendiente e incierto.

Adelantar una reflexión sobre esta problemática de la identidad entendida como una realidad construida por atribución, en un contexto globalizado, en el que pertenecer a un determinado origen nacional, geográfico, étnico, religioso, de género y político, abre o cierra las oportunidades de inclusión y reconocimiento, se torna vital para un país como Colombia, marcado negativamente, la mayoría de las veces sin fundamento. Se busca aquí entonces, mostrar las innumerables y diversas raíces de una colectividad nacional, que tomará las características de mixtura pregonadas por los discursos de la postmodernidad, mucho antes que estos coparan tantos espacios como los que hoy habita. Un proyecto humano, convertido en tierra fértil para que diversas realidades materiales y simbólicas provenientes de fuentes disímiles y distantes, dieran forma a una realidad compleja, atravesada por el mestizaje, construida en un entorno físico caracterizado por la heterogeneidad paisajística y por una ubicación geopolítica estratégica que ha determinado muchas de sus dinámicas de constitución en su historia pasada, presente y probablemente futura.

Para alcanzar el propósito planteado y desarrollar la tarea propuesta, se parte inicialmente de revisar algunas aproximaciones teóricas contemporáneas, relacionadas con la construcción de identidades y pertenencias de distinto orden. Hacemos eco así a los planteamientos de Amartya Sen y Kwame Anthony Appiah (2007) cuando señalan como:

«(...) en tiempos en los que el discurso sobre la identidad puede sonar a mera «moda», las cuestiones que presenta ese discurso no son en absoluto ajenas al canon más alto

de la filosofía política: el controvertido dominio de la «autonomía», los debates en torno de la ciudadanía y la identidad, el papel que debe desempeñar el Estado respecto de la realización ética, las negociaciones entre la parcialidad y la moral, las perspectivas que encierran las conversaciones entre las comunidades éticas»

(...) somos ‘diversamente diferentes’. La esperanza de que reine la armonía en el mundo actual reside, en gran medida, en una mayor comprensión de las pluralidades de la identidad humana y en el reconocimiento de que dichas identidades se superponen y actúan en contra de una separación estricta a lo largo de una única línea rígida de división impenetrable. (Del Prólogo de *Identidad y Violencia*, 2007)

Tras desarrollar ese referente previo, se procede a continuación a realizar un recorrido muy breve por las diferentes etapas que distintos investigadores han coincidido en señalar como constitutivas del itinerario por el que ha discurrido la materialización de los procesos identitarios de la nación colombiana a lo largo de su devenir histórico; allí se examinan en el entrecruce de relatos de la más variada índole, las travesías y vicisitudes realizadas y vividas por esa pretensión de consolidar un proyecto de *Colombianidad*, polimorfo y lleno de ires y venires en sus distintos momentos de construcción.

Por último, se propone un conjunto de consideraciones sobre el lugar de la enseñanza de las ciencias sociales como posibilitador, en el proceso de constituir conciencias y subjetividades colectivas e individuales, para lo cual se toma a manera de caso ilustrativo, el análisis de algunas de las investigaciones más representativas adelantadas al respecto a nivel colombiano y latinoamericano durante la última década.

1. La identidad como categoría de análisis de las Ciencias Sociales

El posicionamiento de la identidad como un componente de análisis ligado al desarrollo de las ciencias sociales ha sido conceptualizado e incorporado desde acepciones muy diferentes. A propósito de esto, Nahuelpan Moreno, (2007) afirma, «La inclusión de la categoría de identidad en el discurso de las Ciencias Sociales implicó cuestionar las categorías universales abriendo así un nuevo campo de reflexión y reformulación en la investigación social. En ellas, la identidad y la cultura pueden ser consideradas desde nuevos enfoques que contemplen el carácter dinámico de ambas (...)», (p.157).

De entrada se halla que hablar de identidad conlleva a una diáspora perspectivas para leer e interpretar desde diversos planos la realización de lo humano, así, al puntualizar este concepto desde una visión de tipo histórico-cultural, el chileno Jorge Larraín quien se ha ocupado de tematizar las condiciones de posibilidad de una identidad latinoamericana, señala lo siguiente:

(...) La identidad cultural debe pensarse como un «proceso discursivo», «constructivista» o «dialéctico», el cual presenta una multiplicidad de versiones y que no deben

asentarse en una época determinada; proyecto que se construye día a día sin recurrir a esencias innatas o elementales, sino en una superposición de tradiciones, pensamientos, usos, costumbres, valoraciones e ideologías provenientes del circuito histórico.

La identidad es una estructura de relaciones y representaciones y, como tal, no es algo esencial fijo e inmutable, sino un proceso activo, dinámico y complejo, resultante de conflictos, resoluciones, aspiraciones y negociaciones. De ahí su radicalidad, plasticidad, variabilidad y versionalidad, su reacomodamiento y modulación interna.

La identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse —‘identificarse’-. Por tanto, la identidad emerge y varía con el tiempo, es instrumentalizable y permutable, se retrae y se expande, se integra y se desintegra en el proceso trans-histórico. Además, la identidad es una actitud colectiva, una cualidad, una orientación cognitiva y afectiva bajo un cierto sistema de valores culturalmente compartidos. Por tanto, la identidad se definiría a partir de procesos dinámicos e históricos, en los cuales se pactan los significados que dan sentido a las prácticas que van construyendo las relaciones sociales en un determinado espacio cultural. La identidad es determinada por la historia y la historia es comprobada por la identidad y su estructura

El concepto de identidad antes planteado en opinión de alguno de sus analistas, «se entiende como identidad trans-histórica, es decir, como genealogía, como historia y como proto-historia. La *trans-identidad histórica*, es una conformación en el tiempo, en la que participan diversas versiones, elementos configuradores, conectándose dinámicamente desde la fragmentación a la unidad, desde la fijación hacia la integración, a partir de la constatación de que «el ser» o el «cómo se es» es una cuestión que se juega en la mecánica siempre viva de la realidad inserta en la historia.

De otra parte Korostelina, 2007¹ al conceptualizar la identidad social como la categoría mayor, propone incluir en la misma tres formas de identidad: Cultural, Reflexiva y Movilizada.

La forma de identidad cultural estaría basada en las características de la vida cotidiana de un grupo que incluye cocina y dieta, vestuario; rutinas típicas diarias; canciones, música, danza; Tradiciones y costumbres; fiestas y formas de celebración; este tipo de identidad enfatiza en los símbolos y signos étnicos. Valores, creencias, actitudes y normas que se integran también a esta identidad; sin embargo los mismos se perciben como esenciales o dados y casi nunca son cuestionados. La gente vive «dentro» de su identidad social, siguiendo en grupo recomendaciones e instrucciones. Pero sin pensar profundamente acerca de sus metas e intenciones dentro del grupo o su condición o posición dentro de la sociedad.

Las formas reflexionadas de identidad, incluyen un entendimiento avanzado de

1. Korostelina, K.V., (2007). *Social Identity and Conflict: Structure, Dynamic and Implications*. New York: Palgrave Macmillan. Citada en: KOROSTELINA, Karina. History Education and Social Identity. In: *Identity, An International Journal of Theory and Research*. Vol. 8, PÁGS. 25-45, 2008.

su historia dentro del grupo y sus relaciones con otros grupos de fuera, consciente de la actual condición y posición del grupo y su reconocimiento de futuras metas y perspectivas dentro del mismo. Esta identidad refleja una apreciación de los valores y creencias del grupo y el entendimiento de sus raíces y fuentes, tanto como el rol del grupo al que se pertenece en la sociedad.

Las formas movilizadas de identidad derivan de lo que queda de la comprensión de la identidad de un grupo dentro del marco de sus relaciones intragrupales, a través de la comparación en el grupo de posición, poder y estatus. En este caso, la estimación dentro y fuera del grupo se basa en las posiciones y metas; las tradiciones, costumbres y las características culturales no juegan un papel importante en esta comparación intergrupos. Las formas cultural y reflexionada de identidad tienen menos impacto sobre la conducta conflictiva que las formas movilizadas el contenido y significado principales de esta identidad son las contradicciones y competencia entre los grupos.

Esta aproximación ecléctica hace énfasis diferenciales en cada una de las tres categorías que propone; mientras la primera muestra un sello esencialista presumiendo una suerte de distribución homogénea de los bienes culturales materiales y simbólicos y una cierta inmutabilidad, donde la pasividad de los sujetos será lo característico; en la segunda se le da cabida a un proceso reflexivo en el que la historicidad y la visión de futuro le dan sentido y contenido a la identidad; la tercera, en cambio, muestra un énfasis en las diferencias y destacará el lugar de la otredad como la cara alterna de la identidad.

En contraste con lo señalado en la primera y tercera de las categorías planteadas por Korostelina (obcit), Dolores Juliano (1992) afirma que, la identidad es un juego de asignaciones en que cada uno de los interlocutores construye y habita una escala flexible de contenidos asignados por ellos mismos en las relaciones sociales, limitando la movilidad conceptual a un campo previamente consensuado. De esta forma, la sociedad es percibida como un conjunto de individuos interrelacionados por normas y propósitos comunes, desconociendo las relaciones de poder asimétricas y la conflictividad del proceso hegemónico en el supuesto «consenso».

Realizadas las consideraciones de base anteriores, es oportuno examinar lo atinente a las identidades nacionales pues es desde esta categoría que entraremos más adelante a problematizar el asunto de la constitución de la nación colombiana. En ese orden de ideas, retomamos los planteamientos de Lechner (2003) quien señala como, «La formación de una identidad nacional fue, a los inicios del siglo XIX, un proyecto revolucionario que hacía de una población un pueblo y de este un sujeto colectivo de la historia (...) este a la vez, representa un mecanismo de integración y diferenciación (...)», (...) que ...«sirve tanto para integrar los grupos sociales dominantes como para diferenciar a ese «pueblo», fundamento del incipiente orden republicano, de la «población» (indígenas, bandoleros) (p.53)

Desde una perspectiva centrada en la dimensión cultural, Urban (1992) opone el nivel cultural del Estado-Nación a las culturas locales. El Estado-Nación aparece como *acultural* y como el ámbito neutro donde cada cultura produce su propia *me-*

*tacultura*². En este marco define dos sentidos a partir de los cuales se puede comprender la cultura, el específico, al que define como «*lo marcado*» y, el general, al que llama sentido «*desmarcado*» de la cultura. Cada cultura tiene las dos facetas. Mientras la primera (la «*marcada*») puede definirse a sí misma en términos de límites de grupos, y en este sentido es local, la segunda (la «*desmarcada*») tiende a resistir la localización.

En otras ópticas la identidad en su acepción política, particularmente la de los discursos decimonónicos, invocará recurrentemente la idea de un colectivo nacional unificado, sea territorial o no, que manifiesta alguna especificidad la refuerza o la construye.

Las aproximaciones teóricas aludidas van a hacer evidente dos procesos subyacentes a la construcción de la llamada identidad nacional, de una parte un proceso de homogenización a partir de un conjunto de imaginarios hegemónicos y de otro, un proceso de diferenciación interno definido por elementos como la adscripción local y el origen socioeconómico. A esta diferenciación otros teóricos agregarán lo concerniente a la etnia, el género y la condición étnica asociada a la de generación así las cosas la identidad nacional no resulta ser más que una construcción altamente abstracta con límites frecuentemente difusos que requieren para su objetivación, anclarse en un mosaico de referentes proveniente de fuentes diversas.

En el contexto anterior, Lison Tolosana afirmará que son la cultura y la historia los materiales básicos con los cuales se elaborará la memoria nacional, planteamiento que será coincidente con lo expresado por Anderson al referirse a la identidad nacional como una comunidad imaginada. Más adelante se documentará cómo desde la enseñanza de las ciencias sociales se ha contribuido a alimentar esos imaginarios sobre los que se ha edificado la identidad de los colombianos, dejando presente que:

La identidad se realiza a través de la historia, constituye un proceso que no se detiene en el tiempo, al contrario está en permanente construcción y redefinición. Así mismo, la identidad constituye un estado de conciencia implícita y explícitamente. Por unos individuos que se reconocen y expresan su pertenencia a una categoría de Personas y a una comunidad que las acoge (...)

2. El proceso de construcción de la identidad plural colombiana

La constitución identitaria colombiana, más que un proceso de construcción determinado por un curso de acción consciente y sistemático dirigido a un fin predeterminado como sería la configuración de Colombia como Estado Nacional y como República soberana, sigue siendo una realidad inacabada, compleja y en muchas formas incierta. Es así como las condiciones de posibilidad de su existencia como

2. Las cursivas son mías

nación han estado ligadas a la conjugación de factores muy diversos tanto exógenos como endógenos, cuya trama no termina de construirse.

Los referentes de identidad han ido cambiando con el paso del tiempo y de las circunstancias históricas; igualmente, las interacciones internas a través de los flujos migratorios determinados por circunstancias que van desde la búsqueda de mejores condiciones de vida hasta el desplazamiento forzado a causa de los diversos conflictos que han afectado a la nación colombiana, han generado nuevas formas de pertenencia y de habitancia de los colombianos. Cerca de 4.000.000 han emigrado a diferentes países en los últimos 10 años y más del 70% de los que hoy residen en la nación habita en los cascos urbanos³ Un recorrido por las etapas que son aceptadas por los investigadores como constitutivas del itinerario por el que ha transcurrido el proceso de formación de la nación colombiana es el que se desarrolla a continuación.

2.1. Etapa prehispánica

Según Jaime Jaramillo Uribe (2001), antes del siglo xv, en el actual territorio de Colombia no existían culturas prehispánicas de la amplitud, unidad y densidad de las que hallaron los españoles en México o el Perú. Pero si la comparación se efectúa con la región del Río de la Plata o del Brasil y aun de territorios vecinos que durante la época colonial aparecen íntimamente ligados al Nuevo Reino de Granada como el de Venezuela, se halla que en el territorio colombiano existía una población indígena más numerosa, formando un conjunto de culturas que por su potencial demográfico, su cultura y su organización social lograron enfrentar con mayor espíritu de sobrevivencia, el impacto de la conquista y aportar más significativos elementos indígenas a la formación de la nueva sociedad resultante del proceso de aculturación y fusión que se produjo durante los siglos xvi y xvii.

2.2. Etapa de hispanización

Con la llegada de los conquistadores españoles, se inicia un proceso de aculturación y de mestizaje étnico y cultural que resultará en una reducción significativa de la población exclusivamente indígena, la cual pasará según cálculos de la época de unos 3 o 4 millones a poco más de 600 mil hacia las primeras décadas del siglo xvii y a unos 130.000 al finalizar el siglo xviii

Las culturas prehispánicas de Colombia se asentaban en un territorio de complejísima geografía y muy difícil intercomunicación. Este será un factor que incidirá sobre el desarrollo de la nueva sociedad a través de su período colonial y que seguirá teniendo un peso importante a lo largo del periodo republicano de Colombia. La

3. Unas pocas décadas atrás el 70% de la población del país era rural

ubicación en plena zona tropical, con un complejo sistema de montañas andinas que dividen al cruzar la frontera entre Ecuador y Colombia le dan una caracterización de diversidad a la climatología colombiana con una gama muy variada de pisos térmicos, cálidos en los valles y cuencas hidrográficas, suaves en las laderas cordilleranas medias, fríos y apropiados para el desarrollo, de la vida humana en las altas mesetas como la Sabana de Bogotá, donde se situará el epicentro de su desarrollo histórico y la capital actual de la nación.

La hispanización por la creación de enclaves urbanos en el contexto de los cuales se instalan o generan instituciones socio- jurídicas concebidas dentro de la lógica de los colonizadores españoles. Se generalizó y oficializó el uso de una única lengua, el castellano, y se torna hegemónica la religión católica como único credo religioso aceptable desde la oficialidad. Es un periodo que se extenderá hasta el avance de los procesos de independencia en los que de una manera alternada se configurará la posibilidad de libertad de credo religioso de mano de una propuesta organizada de educación laica.⁴ La siguiente es una breve panorámica de los procesos de fundación de algunas de las principales ciudades colombianas que aún hoy conservan dicha calidad.

- BOGOTA, DC. Es la capital del país, fue fundada por Gonzalo Jiménez de Quesada en el sitio llamado Teusaquillo, donde el zipa tenía su casa de recreo al pie de los cerros, el 6 de agosto de 1538, con el nombre de Santafé, día en que fray Domingo de las Casas celebró la primera misa. En febrero de 1539, con la presencia de Sebastián de Belalcázar y Nicolás de Federmann, se confirmó solemnemente la fundación jurídica, con nombramiento de alcaldes y regidores del ayuntamiento por parte de Jiménez de Quesada. Título de ciudad por real cédula de Carlos V del 27 de julio de 1540. Título de «muy noble y muy leal» por real cédula de Felipe II, del 17 de agosto de 1575
- BARRANQUILLA (Atlántico). Hacia 1629 las Barrancas de San Nicolás fueron poblados por campesinos. El 7 de abril de 1813 fue erigida la Villa de Barranquilla por el presidente del Estado de Cartagena de Indias Manuel Rodríguez Torices. Corregimiento en 1772 y municipio en 1876. Es la actual cuarta ciudad por tamaño poblacional y por su nivel de desarrollo socioeconómico.

4. Inicialmente cobra fuerza de una reforma educativa concebida por el General Francisco de Paula Santander que tras el complot fracasado contra la persona del General Simón Bolívar en la llamada noche septembrina, se echará atrás, como represalia y en su lugar se apoyará una educación puramente clerical, sometiendo a persecución a los liberales y a todos aquellos seguidores de las ideas de Bentham tan en boga en la Nueva Granada tras el triunfo del movimiento independentista.

- BUCARAMANGA (Santander). Fue fundada el 22 de diciembre de 1622 por Miguel Trujillo y Andrés Páez de Sotomayor por comisión del oidor Juan de Villabona y Zubiaurre. Categoría de Real de minas en 1623, Parroquia en 1779. Villa en 1810, título confirmado por el Congreso de Cúcuta el 30 de junio de 1821. Capital del Estado Soberano de Santander el 24 de noviembre de 1857. Capital de la provincia de Soto en 1886. Es una ciudad catalogada actualmente de intermedia, pero fue motor del desarrollo industrial y los procesos de modernización antes que Medellín la desplazara en dicho rol.
- CALI (Valle). Su fundación tuvo lugar, el 25 de julio de 1536 por Sebastián de Belalcázar, con el nombre de Santiago de Cali, en el valle del río Lili; trasladada en diciembre del mismo año a su actual ubicación por Miguel López Muñoz, de orden de Belalcázar. El 20 de agosto de 1539 el conquistador Francisco Pizarro le señaló términos y jurisdicción. Título de «muy noble y leal ciudad» por real cédula de junio 27 de 1559. Es actualmente la segunda ciudad por tamaño poblacional después de la capital Bogotá, desplazó de ese lugar a Medellín en la década de los 80 del siglo xx.
- CARTAGENA (Bolívar). Fue fundada el 1 de junio de 1533 por Pedro de Heredia, con el nombre de San Sebastián de Cartagena, en el sitio de la aldea indígena de Calamar. Título de ciudad por real cédula de Felipe II de 6 de marzo de 1575, y de «muy noble y muy leal» en la misma fecha. Capital alterna de Colombia por ley 128 de 1963. Es una ciudad que ha tenido un crecimiento poblacional muy importante en la última década fruto de los procesos de desplazamiento forzado en el sur del departamento del que es capital, es un bastión turístico muy importante y tal vez de las ciudades colombianas más conocidas en el mundo por su significado histórico.
- MEDELLÍN (Antioquia). Fundada el 2 de marzo de 1616 por el oidor Francisco de Herrera Campuzano como San Lorenzo de Aburrá, origen de la actual ciudad. Traslada al sitio actual en 1646. Título de villa por real cédula de 22 de noviembre de 1674 firmada por la reina Mariana de Austria en nombre de su hijo menor de edad Carlos II. La erección se efectuó el 2 de noviembre de 1675 con el nombre de Villa de Nuestra Señora de la Candelaria de Medellín, en honor de Pedro Portocarrero y Luna, conde de Medellín, presidente del Consejo de Indias. Capital de Antioquia desde el 17 de abril de 1826. Hoy es la tercera ciudad en tamaño poblacional y la segunda en desarrollo industrial después de Bogotá.
- SANTA FE DE ANTIOQUIA. Su fundación ocurrió en junio de 1546 por el mariscal Jorge Robledo. Título de villa en 1584. Fue la población que antecedió como capital del Departamento de Antioquia a Medellín.
- SANTA MARTA Fundada en Julio 29 de 1525, por Rodrigo de Bastidas, un comerciante sevillano llegado a América a comienzos del siglo xvi. Gracias a una primera capitulación firmada con la corona española en 1500, recorrió en 1501, en compañía de Juan de La Cosa, la costa colombiana desde la península de La Guajira hacia occidente, hasta llegar a Urabá. En el recorrido, además de la bahía de Santa Marta, descubrieron la desembocadura del río Magdalena y la

bahía de Cartagena. Desde 1502 se radicó en Santo Domingo donde manejaba haciendas y comerciaba con bienes y esclavos. Santa Marta fue la primera urbe fundada por los conquistadores españoles que perduró en Suramérica y el punto de partida para la conquista y colonización de Colombia⁵.

2.3. *Etapa contemporánea: una síntesis multicultural*

Bien por el maíz, los frisoles y la panela. Por el primero somos Americanos; por el segundo, Griegos; por lo tercero, Asiáticos de la pura Arabia. Feliz juntando a estos ingredientes, el plátano de Guinea, quedamos los paisas, como un revoltijo exponente de tres razas; por lo que comemos ...» (Tomás Carrasquilla- Escritor Antioqueño)

Practicamos una religión inventada en el Asia Menor, hablamos un idioma traído de la península ibérica, tenemos como bebida nacional una infusión hecha con base a un grano árabe, nuestros platos típicos están hechos con productos europeos o africanos, las frutas que sentimos nuestras son asiáticas como el mango, o africanas como el banano o venidas de España como la naranja. Nuestros campesinos curan las enfermedades tanto con plantas americanas como con plantas traídas de España o África, y las coplas y romances que han recogido nuestros investigadores de las culturas populares tienen origen europeo (...)

(JORGE ORLANDO MELO. Historiador Colombiano)

Según Gustavo Bell Lemus⁶, «el proyecto de unificación nacional y de centralización del poder político, que comprendía la nueva configuración del Estado colombiano, quedó plasmado formalmente en la Constitución de 1886 y tuvo un desarrollo normativo posterior que vinieron a darle una nueva institucionalidad al país. Este proceso se dio a partir de la Constitución y desde ésta, se tradujo en un ordenamiento jurídico hermenéutico que creó un «espacio legal», indispensable para el ejercicio del poder político, que se orientó básicamente a imponer su legitimidad a todo el conjunto de la nación y a unificar la economía». En esta apreciación también coinciden otros analistas como Luis Antonio Arango Restrepo (2003)⁷ quien sostiene que tras la coalición de gobierno que se configuró en 1886, «Colombia se vuelve un país republicano, unitario, católico y romano hasta 1936»

5. La región en la que se localiza la bahía de Santa Marta fue densamente poblada por grupos nativos antes del arribo de los conquistadores españoles. El principal de esos grupos fue el de los Tairona, cuya organización socioespacial dejó algunos de los vestigios urbanos más notables del período prehispánico. La densidad poblacional de la Sierra Nevada y sus estribaciones fue, uno de los atractivos para los conquistadores interesados en el mercado de esclavos. Las excelentes condiciones geográficas de la bahía, por su parte, favorecieron su escogencia como lugar de asentamiento para esos conquistadores.
6. Boletín Cultural y Bibliográfico. Número 1, Volumen XXI, 1984
7. Restrepo Arango, Luis Antonio. Acerca del Surgimiento de las Humanidades en Colombia. En: Revista Historia y Sociedad, No.9, Marzo de 2003, PÁGS. 45-64.

Bell (Obcit) continúa, «La centralización del poder político no solamente se definió desde la Constitución sino que se tradujo además en la nacionalización de las distintas legislaciones, en la supremacía de la nación sobre los departamentos y en otras medidas que tuvieron a dos instituciones como instrumentos de su imposición: la Iglesia católica y las fuerzas armadas. Estas dos instituciones, que quizá eran las únicas que tenían verdadero alcance nacional, le sirvieron al poder central para extender y reproducir su dominio a todo el territorio colombiano» En una línea análoga Arango Restrepo (Obcit), señala, «En 1887 se firmó el Concordato que le entregó la vida civil de las personas y la educación en todos sus niveles a la iglesia católica».

En otro aparte de su texto, Bell (Obcit), plantea, «centralizado el poder político e impuesta su legitimidad, el otro objetivo básico de la llamada época de la Regeneración fue indudablemente la unificación de la economía, desarticulada y menguada por el intenso federalismo anterior; objetivo que se logró mediante la puesta en marcha de una serie de disposiciones constitucionales y legales que buscaban fundamentalmente la creación de un auténtico mercado nacional. Tales medidas iban desde el incremento del gasto público, organización del Banco Nacional, centralización de las principales rentas públicas, protección aduanera y subvención a nuevas industrias, hasta la creación de una burocracia nacional».

Ese proyecto unificador y homogeneizante reflejado en la Constitución de 1886, con algunos desarrollos y reformas, servirán de marco a la Ley 39 de 1903⁸ que tendrá como propósito organizar la instrucción pública del país y que será la primera ley general que se mantendrá vigente hasta 1994. Este evento estará en el derrotero tendiente a impulsar un proyecto de nación unitaria y homogeneizante que se mantendrá prácticamente incólume hasta la expedición de la Constitución de 1991.

La nueva Carta Política será redactada por una Asamblea Nacional Constituyente en la que convergerán no solo los dos partidos políticos tradicionales Conservador y Liberal, sino múltiples fuerzas y movimientos sociales de origen diverso como es el caso de los pueblos indígenas.

La nueva Constitución reconocerá y planteará proteger, la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana; consagrará para estas comunidades derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y participación como: la igualdad y dignidad de todas las culturas y fundamentará en ello la identidad nacional; las diferentes lenguas que se hablan en el país serán reconocidas como lenguas oficiales en sus territorios; se instituirá la educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y se viabilizará la doble nacionalidad para los pueblos indígenas que viven en zonas de frontera. En este marco global se le abrió camino, entonces, a la participación activa de los indígenas y los afro-descendientes en la vida política del país, de la cual habían estado siempre marginados; se marcará así, una nueva etapa de la gesta reivindicativa de estos sectores poblacionales, y hará posible que estas minorías accedan mediante el voto popular, a tener participación en el Congreso de la República,

las asambleas departamentales, las alcaldías y un sin número de concejos municipales en distintas regiones del país.

El contexto al que responderá la letra y el espíritu de la nueva constitución estará basado en el reconocimiento de hechos tales como que en Colombia, habitan actualmente 80 grupos étnicos, los cuales son portadores de una gran diversidad cultural que se refleja en la existencia de más de 64 idiomas y unas 300 formas dialectales.

Con posterioridad a la expedición de la nueva constitución colombiana, un estudio del Departamento Nacional de Estadística, realizado luego del Censo de 1993 y con ajustes a 1997 irá a mostrar, que la población indígena ascenderá en ese momento a 701.860 personas con presencia en 32 departamentos del país, especialmente en aquellos de selva tropical húmeda.

Comentados los asuntos anteriores y en el contexto latinoamericano, introducimos otros elementos conceptuales desde un referente de análisis literario propuesto por Alisa N. Delgado Tornés (2003)⁹ la autora sostiene que:

(...) Entre 1900 y 1971 el sujeto social latinoamericano se transformó. No se trató, sin embargo de cambios coyunturales o modales. El sujeto rodoniano pensaba con cerebro francés, se había educado en España, poseía una cultura cosmopolita y miraba hacia un futuro eurocéntrico. No había muchas alternativas para él: él y sus contemporáneos parecían todos cortados por las mismas tijeras: occidental, blanco, masculino, la homogeneidad era su característica. En cambio, ya hacia 1971 ese sujeto aparece diversificado: descubierta y revalorizada la cultura indígena, la identidad comienza su «mestizaje». Nunca hasta entonces se había puesto tanto énfasis en una mezcla que, en cuanto tal, habla de componentes y heterogeneidad antes que de homogeneidad. El Calibán de Fernández Retamar empezó a representar a ese nuevo sujeto desde el momento mismo en que fijó su identidad invirtiendo el símbolo, asumiendo su condición mestiza.

Pero este símbolo se hizo a su vez, también, insuficiente. Ya no puede pertenecer a ese sujeto que hoy pertenece a la cultura postmoderna, la cultura de la fragmentación, la democracia, la heterogeneidad, los márgenes, la impureza, el rechazo al autoritarismo. El nuevo Calibán ya ni siquiera podría llevar ese nombre: el baúl de Shakespeare está exhausto y es preciso buscar otros símbolos en que fundar el imaginario latinoamericano. Un símbolo al día con lo cambiante de ese rostro diferente que ahora integran la mujer, las minorías raciales y sexuales, que cuestionan los orígenes «míticos» de la cultura (como el origen europeo» del Cono Sur), que fragmenta las falsas totalidades, y que reconoce y legitima a la cultura popular ante la hegemonía ya trizada de la cultura letrada. Este es el nuevo rostro que era demasiado nuevo como para que Rodó lo imaginara y al que Fernández Retamar introdujo en su momento: el rostro de un nuevo orden.

9. En defensa de la identidad latinoamericana. Calibán, una autodefinition ideológica, Santiago, 2003.

Hoy día, alzar a Calibán o Ariel como símbolos culturales de América y se añade que difícilmente ésta pueda sintetizarse en un símbolo único. Más interesante y representativo de la situación actual latinoamericana se afirma, es quizás «partir del reconocimiento de la dificultad de condensar la multiplicidad cultural» (Arocena, 1993, pág. 183).

Las consideraciones expuestas encuentran total pertinencia para describir los procesos de construcción identitaria de la nación colombiana. Es así como el imaginario que se construye en los primeros años de vida republicana corresponde al pensamiento de una elite dirigente que se deja describir en términos de ese sujeto rodoinano, sin embargo, no es una condición que desaparezca con el tiempo, sino persistirá aún en el presente, solo que bajo otras formas discursivas y en otros personajes como lo irán a mostrar Ruiseco y Slunecko (2006) al analizar el contenido del discurso de posesión del actual mandatario de los colombianos. De otra parte, el imaginario ilustrado en la lógica de Caliban se revelará en las manifestaciones actuales de los movimientos indígenas que han dado a sus procesos de organización y lucha mayor fuerza y coherencia bajo los principios unidad, tierra, cultura y autonomía y consignas articuladas en torno a las ideas de resistencia, construcción del poder propio y participación sin cooptación.



El conflicto étnico-nacional es expresión de la perdurabilidad de concepciones clasistas sobre las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. La nación es un sistema basado en la centralización y la exclusión, que bajo el supuesto de «unidad nacional» mantiene y reproduce la desigualdad real (Díaz Polanco 1987:14). Al parecer según algunos intérpretes de este autor, él mismo, de manera reciente, ha planteado la necesidad de una doble superación con el fin de poder imaginar la autonomía regional indígena como una propuesta de solución a la nación. Aunque Díaz Polanco acepta que la apropiación de la «utopía autonómica» no es homogé-

nea, cree que debe entenderse en el contexto internacional y como un replanteo de las relaciones de los pueblos indígenas con la nación, como una revisión del pacto nacional

De otra lado, el esfuerzo por mantener en la memoria el ideario de unificación nacional a partir del referente independentista, mantiene vestigios claros centrados en la evocación de algunos de los personajes elevados a la categoría de héroes en los relatos de la historia oficial de la nación; es así, como los mismos aportan sus apellidos a los nombres que en la actual División Político-Administrativa del país; Bolívar, Caldas, Córdoba, Nariño, Santander, Sucre.

Terminamos esta sección haciendo una alusión a la actual configuración regional y cultural de la nación colombiana que ha servido de base a una promesa aún no cumplida de su carta política vigente: la reorganización de su división político-administrativa a partir de darle peso a los criterios que recuperan las especificidades socio-demográficas, culturales y económicas de las regiones y complejos humanos asentados en cada uno de ellos, un panorama global del mismo es el que se muestra en la figura siguiente:



En la amplia bibliografía que se presenta al final, se hallarán desarrollos específicos que caracterizan cada una de estas formaciones culturales, sus raíces y sus devenires constitutivos.

3. La experiencia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y su relación con los procesos de formación de identidades y educación para la ciudadanía

Martha Herrera, una de las investigadoras colombianas más sistemáticas en el abordaje del tema plantea:

«En la primera mitad del siglo xx, las políticas educativas en torno a los saberes relacionados con las ciencias sociales, estuvieron ligadas a la promoción del imaginario que las élites tenían sobre el Estado nación en donde la identidad nacional se articuló a la construcción de un proyecto político que dejó de lado la diversidad cultural y regional, así como la pluralidad de las expresiones políticas existentes, en donde lo nacional se entendió como marcado por lo estatal».

Los hallazgos de la investigación en relación con los textos de cívica que servían de soporte formativo en este aspecto concreto revelan lo siguiente:

- La instrucción cívica se inscribe en una estrategia más amplia de escolarización, presente en Colombia desde el siglo xix, en la cual, la formación del ciudadano tiene como objeto relacionar los sujetos con un régimen prescriptivo condensado en un ideal de buenas costumbres y la sujeción a un orden social que parte de la familia, pasa por los derechos, coloca un acento en los deberes individuales y de sujeción a un régimen institucional, sigue con un cuadro descriptivo de los poderes en los cuales descansa la democracia representativa, terminando con permanentes alusiones a la estructura y contenido de la Carta Constitucional. En definitiva, textos cerrados, desprovistos de una propuesta pedagógica clara, centrados en el contenido y con una clara intención de moralización en una doble dimensión: normativización de los comportamientos individuales y sociales, por una parte, e instrucción en régimen constitucional hegemónico.

A diferencia de lo anterior, en el caso de los textos de educación para la democracia, la instrucción se ve impactada desde discursos políticos y pedagógicos que sustentan la formación del hombre desde un concepto de educación más amplio, en donde ocurre un descentramiento de la acción estatal y una puesta en escena de nuevos agentes educativos.

Desde la perspectiva general de la enseñanza de las ciencias sociales, se señala como en el proceso de consolidación del estado-nación, la educación cumplió un papel significativo en la promoción de imágenes, referentes y significados sobre lo nacional. Es así como se llevaron a cabo reformas que buscaron la creación de un sistema educativo nacional, acorde con las necesidades del proyecto de construcción de la identidad nacional.

- De manera específica la Historia tuvo como sus principales objetivos: Avivar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que permitieron la independencia; la geografía a partir del conocimiento y uso del territorio, debería fortalecer la capacidad de los niños y jóvenes para explotar las riquezas con las que contaba el país y, finalmente, la instrucción cívica, tendría por objeto fortalecer los ideales patrióticos, mediante la

inculcación de hábitos de respeto, orden y disciplina frente a la autoridad y la iconografía nacional.

- Al cambiar la Constitución en 1991, se mantiene la consigna de una nación unitaria, pero esta vez se busca instalar en el imaginario colectivo una concepción laica y plural del Estado y se le da un lugar a la inclusión de las minorías étnicas en plano de igualdad de derechos del resto de la población. El giro de la formación será orientado por el concepto de competencias y se le restará fuerza a los contenidos escolares como tales.

De otra parte, en lo relacionado con los textos de Ciencias Sociales en general, los resultados de la investigación realizada al respecto muestran lo siguiente:

- La intención que se evidencia en los manuales era la de promover el ideario de unidad nacional a partir de referentes como territorio, entendido como el espacio en el que cobra vida la nación; la ley, como fuente, de orden y gobernabilidad de los sistemas republicanos; la religión católica, como modeladora del alma nacional; la lengua castellana, como vaso comunicante entre la población, y la iconografía patriótica, como fuente de los arquetipos que hay que imitar.
- Se halla que de modo general, los fines de la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica estuvieron dirigidos hacia la formación de ciudadanías virtuosas a través de la interiorización e incorporación, por parte de los sujetos escolares, de lo que se estimaba el orden social legítimo, esto lleva a unificar en 1993, los saberes respectivos bajo el concepto de enseñanza de las Ciencias Sociales. En esa perspectiva, señalan los investigadores, se asigna como funciones principales, a la historia, consolidar la nacionalidad colombiana, avivar el espíritu patriótico, moldear ideales de ciudadano con base en los héroes, en los sacrificios y la sangre por ellos derramada para lograr la independencia de la nación y alcanzar la autonomía como república.
- La instrucción cívica se consideró un vehículo para formar tanto buenos cristianos como buenos ciudadanos mediante la promoción de las normas y deberes para vivir en sociedad.
- La enseñanza de la geografía se ligó al conocimiento del territorio nacional, como principio básico para la formación del patriotismo y para la integración de las comunidades imaginadas en una acepción cercana a las que tematizará Benedict Anderson (1983). Algo propio de los libros de texto destinados a apoyar los procesos formativos correspondientes, es la difusión de imágenes cargadas de prejuicios y discriminaciones sobre los pobladores de algunas regiones. La invisibilización de las mujeres será otro rasgo característico de este tipo de materiales.

Cerramos este texto parafraseando a Herrera (Obcit) «*La Historia crea el mundo, la Geografía lo habita y la Educación Cívica y Religiosa lo justifican...*» (p.34). Esa

ha sido sin duda la dinámica que ha estado presente en la construcción del caleidoscopio identitario de los colombianos, que no se agota en los estigmas promovidos en su historia reciente por los medios masivos de comunicación y que por el contrario muestra un complejo tejido de imaginarios y experiencias de características propias en el entorno latinoamericano, sin olvidar su propia dinámica de configuración interna siempre inacabada, multireferenciada y polifacética.

Bibliografía

- ALAPE, A. (1989) «El 9 de abril: asesinato de una esperanza». En: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo II: Historia Política 1946-1986, Bogotá: Planeta Colombiana, pág. 33-56.
- ANDERSON, B. (1993) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones Sobre El Origen Y Difusión Del Nacionalismo*. México: FCE.
- AROCENA, F. (1993) «Ariel, Calibán y Próspero: Notas sobre la situación cultural de las sociedades latinoamericanas.» En AAVV. *El complejo de Próspero. Ensayos sobre cultura, modernidad y modernización en América Latina*. Montevideo: Vintén Editor, pág. 177-199.
- APPIAH, K.A. (2007) *La Ética de la Identidad*. Katz Editores: Buenos Aires.
- BOLIVAR, I. J. (ed., 2006) *Identidades Culturales y Formación del Estado en Colombia: Colonización, Naturaleza y Cultura*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- BUSHNELL, D. (199) *The Making of Modern Colombia. A Nation in Spite of Itself*, University of California Press, 1996. Versión en castellano: Colombia, *Una Nación a Pesar de Sí Misma*. Bogotá: Planeta, 1997.
- CAMACHO, J. (1999) *De Montes, Ríos y Ciudades: Territorios e identidades de la gente negra en Colombia*. Bogotá: Fundación Natura.
- CASTRO VILLARRAGA, J.O. (2001) «Las Cívicas y los textos de Educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX». En: *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. Madrid: UNED, Vol. 1, pág. 143 — 153.
- CORREA, A. y otros. (2003) «La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia. En: *Investigación y desarrollo (Barranquilla)*. Vol. 11, 01, pág. 26-55.
- DIMAS SERNA, A. (2006) *Ciudadanos de la geografía tropical, ficciones históricas de los ciudadanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- DÍAZ POLANCO, H. E. (1987) *Nación y política*. México: Juan Pablos (ed).
- FALS BORDA, O. (2005) *Entre los paisas: reconociendo su misión en la historia*. Tesis para el título Honoris Causa de Sociología. Medellín: Universidad de Antioquia.
- FRIEDEMANN, N. S. DE. (1992). «Huellas de africanía en Colombia: nuevos escenarios de investigación» En: *Thesauros. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*. Tomo XLVII, n° 3 septiembre-diciembre de 1992, pág. 543-560.

- GUTIERREZ, M. (1995) *Las Mujeres en la Historia de Colombia: Mujeres, Historia y Política*, Tomo I, Norma, Colombia, pàg.301-308.
- HERRERA, M. C. y otros. (2005) «El memorial de las identidades, entre héroes y villanos, en la búsqueda de si y de los otros». En: *Revista Folios*. Bogotá: Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, n° 25, pág. 53-61.
- HERRERA, M. C. y otros. (2003) *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia, 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2003) «La Modernidad Latinoamericana». En: *Metapolítica*, n°29, vol.7, mayo-junio, pág. 25-51.
- GARCIA FLORES, M.R. (2004) «Identidad y minorías musulmanas en Colombia: ocupación y gobiernos hispánicos del territorio». En: *Desafíos* (Bogotá), n°11, julio-diciembre, pág. 108-139.
- GROS, C. (1991) *Colombia indígena, identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC.
- JACKSON, R. (2007) «La raza y la definición de la identidad del «indio» en las fronteras de la América española colonial». En: *Revista de Estudios Sociales* (Bogotá), n°.26, abril, pág.116-125.
- JARAMILLO URIBE, J. (2001) *Etapas y sentidos de la historia de Colombia*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango/Banco de la República.
- JIMENO, M. (1989) «Los procesos de colonización en el siglo xx». En: *Nueva historia de Colombia*, tomo III: «Relaciones Internacionales, Movimientos Sociales». Bogotá: Editorial Planeta, pág. 371-396.
- JULIANO, D. (1992) «Estrategias de elaboración de la identidad». En: HIDALGO, T. (comp.) *Etnicidad e identidad*. Buenos Aires: CEAL, n° 74, pág. 64-70.
- KÓNIG, H.J. (1994) *En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750-1856*. Bogotá: Banco de la República.
- LARRAIN, J. (1994) «La identidad latinoamericana, teoría e historia». En: *Estudios Públicos CEP*, n° 55, Santiago de Chile.
- LARRAIN, J. (1996) *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago: Andrés Bello.
- LECHNER, N. (2003) «Cómo construimos un nosotros?». En: *Metapolítica*, n° 29, mayo-junio, pág. 52-65.
- LEGRAND, C. (1998) *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MELO GONZALES, J.O. (1990) «Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización en el caso colombiano». En: *Análisis Político* (Bogotá), n°10, mayo-agosto, págs. 23-36.
- MONTENEGRO, A. (2007) Los «amigos de los niños», una mediación permanente en la construcción de una entidad de nación y de ciudadanía: Buenos Aires, 1853-1935». En: M. C. HERRERA *Encrucijadas e indicios sobre América latina, educación, cultura y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pág. 23-53.
- MORALES, J. (2002) «Mestizaje, malicia indígena y viveza en la construcción del carácter nacional». En: MOSQUERA, C. y otros. *Afro-descendientes en las Améri-*

- cas: trayectorias sociales e identidades, 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MUNKLER, H. (1999) «Nation as a model of political order and the grow of national identity in Europe». En: *International Sociology*, vol.14, n° 3.
- NAHUEL PAN MORENO, H. (2007) «El sueño de la identidad latinoamericana o la búsqueda de lo propio en lo ajeno». En: *Atenea*, n° 495, Concepción Chile, pág. 157-164.
- ORTIZ, J.G.; VANEGAS, I. (2001) *Educación cívica en colombia: una comparación internacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, ICFES-IEA.
- RAMIREZ, M.I.; VILLAREAL, N. (1994) *Historia, género y política: movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RAMIREZ BACCA, R.; ACEVEDO TARAZONA, Á. (comp., 2007). *Identidades, localidades y regiones: hacia una mirada micro e interdisciplinaria*. Medellín: Editorial La Carreta.
- REGILLO, R. (2000) «La invención del territorio: procesos globales, identidades locales». En: *Umbrales, cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.
- RESTREPO, C. (1995) *Constituciones políticas nacionales de Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- RUFFINELI, J. (1992) «Calibán y la posmodernidad latinoamericana». En: *Nuevo texto crítico*, Stanford University, USA, vol. V, n° 9/10, pág. 297-302.
- RUIZ SALGUERO, M. (1995) *Desplazamiento forzado por la violencia de grupos étnicos en Colombia y producción de políticas públicas: el carácter multicultural de Colombia y sus implicaciones censales*.
- RUISECO, G.; SLUNECKO, T. (2006) «The role of mythical european heritage in the construction of colombian national identity». En: *Journal of Language and Politics*, vol.5, n° 3, pág. 359-384.
- SAENZ ROVNER, E. (2007) *La ofensiva empresarial: industriales, políticos y violencia en los años 40 en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, Ediciones Tercer Mundo.
- SEN, A.K. (2007) *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires / Barcelona: Katz Editores.
- VERGARA ESTEVES, J.; DERAGAR DEL SOLAR, J. *Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana, una reflexión sociológica*. [http://www.revistacienciasociales.cl/archivos/revista12/word/revista12_articulo6.doc]
- VIVIESCAS, F.; GIRALDO, F. (comp. 1991). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- URBAN, G. (1992) *Two faces of culture. Working papers and proceedings*, #49, Chicago: Center of Psychosocial Studies.
- URIBE, M.T. (1998) «Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano». En: *Estudios Políticos* (Medellín), n°12, enero-junio, pág. 25-46.
- WADE, P. (1997) *Gente negra, nación mestiza: dinámica de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

ZAMBONI, E. (2007) «Tradición e identidad reafirmadas en la cultura escolar». En: HERRERA, M.C. *Encrucijadas e indicios sobre América latina, educación, cultura y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pág. 71-84.

La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?

Francisco Javier Dosil Mancilla

1. La diversidad cultural en la historia de México

La cultura mexicana es el resultado de una compleja convivencia interétnica de cinco siglos, el producto viviente del entrecruzamiento de dos grandes procesos civilizatorios, el mesoamericano y el europeo. Hoy México figura entre los cuatro países del mundo con mayor diversidad cultural y biológica —con Indonesia, Australia y la India—, con una población indígena que supera los doce millones (cerca del 12% de la población total) y 62 lenguas vivas, según las estimaciones más conservadoras. Esta preciosa dimensión indígena es sin embargo negada por muchos mestizos —la mayoría de la población mexicana— que se enorgullecen de la riqueza de su cultura híbrida pero rechazan a los pueblos indios actuales como parte de su identidad, y en el mejor de los casos participan pasivamente en las condiciones de su explotación. Los datos son contundentes: la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en mayo de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, señala que el 34% de los entrevistados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza «lo único que tienen que hacer... es no comportarse como indígenas». Un 43% opina que los «indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales». El 40% de los mexicanos estarían dispuestos a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se establezca cerca de su casa (Rodríguez, 2005:4).

Esta situación es el resultado de un complejo proceso histórico que comienza con la Conquista y alcanza nuestros días. No es una sucesión lineal ni mucho menos monocorde; cada época construye su propia imagen del indio en función de múltiples factores sociales y culturales y, sobre todo, de su idea de nación. Durante los tres siglos de vida colonial, el indígena será el vencido y como tal deberá someterse a los mandatos de la metrópoli, que los contempla estratégicamente como mano de obra no remunerada en sectores claves como la minería o la construcción. Desde esta lógica, el indio se convierte en un actor pasivo pero esencial en la economía colonial, de ahí que surjan leyes especiales que los protegen y les reconocen parte de sus territorios, en general como una táctica para controlarlos e incrementar los beneficios de su explotación (Florescano, 2002; Villoro, 1979).

Tras la Independencia, sellada en 1821, la élite criolla gobernante pondrá su atención en la construcción de una nueva patria. Apuesta por un proyecto modernizador, inspirado en los modelos liberales europeos, que desconoce su pasado y mira con optimismo hacia el futuro, confiando en el progreso científico y tecnológico. Se contempla a los pueblos indígenas como el mayor lastre para el desarrollo del país; sus lenguas y sus costumbres representan una etapa primitiva de la civilización que se

debe superar con urgencia para constituir una sociedad moderna (Florescano, 2005). Se confió a la educación esta colosal tarea, para lo cual se procedió a dotarla de contenidos homogéneos y patrióticos, que sitúan en la Independencia el surgimiento del pueblo mexicano y que relegan al indígena a un pasado remoto, fuera de la historia.

La Revolución mexicana recobra al indígena como actor social. La reforma agraria le devuelve parte de sus tierras y se realizan estudios arqueológicos que ponen de manifiesto el gran valor de las culturas prehispánicas. La pobreza de los indígenas no se debe a la inferioridad de su raza sino a la marginación que padecieron a lo largo de los siglos; por lo tanto, es necesario incorporar a los pueblos originarios al conjunto nacional y asegurarles mejores condiciones de vida. Para ello se promueven estudios antropológicos y psicométricos destinados a reconocer la pluralidad racial y cultural del país y establecer estrategias de ingeniería social (Urías Horcasitas, 2007). El propósito de esta política es acercar progresivamente y sin violencia al indígena a la cultura mestiza hasta incorporarlo a ella, ya que es ésta la verdadera cultura nacional, la expresión de esa «raza cósmica», como la llamaría José Vasconcelos, en la que se funde lo mejor de los legados precolombinos y europeos. Esta fórmula caracterizaría al nacionalismo indigenista defendido por los gobiernos pos-revolucionarios hasta nuestros días: una actitud paternalista que promueve la incorporación del indígena al proceso capitalista y supuestamente civilizatorio de la sociedad mestiza, relegando su diversidad y su riqueza cultural al mero folklore.

La educación se puso al servicio de este titánico proyecto. Tras la Revolución se impulsó desde el Estado un movimiento educativo sin precedentes, que tuvo como propósito extender la cultura hasta el último rincón del país. En poco más de una década (1910-1923) se crearon más de tres mil escuelas de primaria y se estableció una verdadera cruzada contra el analfabetismo, para lo cual se formó un ejército de educadores adaptados al medio rural. La enseñanza era ante todo práctica y técnica, como convenía a los nuevos campesinos y obreros productos de la Revolución. Para impulsar la educación en los pueblos originarios se creó el Departamento de Cultura Indígena y se establecieron diversos internados indígenas para formar a líderes que promovieran la modernización de sus comunidades. Estas iniciativas trataban de incorporar a los indígenas a la cultura nacional, que se entiende como mestiza, occidental e hispanohablante, de tal modo que significaron una importante amenaza para sus culturas y una pérdida en la diversidad.

En nuestros días la situación no ha mejorado y la diversidad cultural sigue siendo contemplada por las autoridades principalmente como un problema (Hamel, 2001), pero se han producido cambios importantes en el escenario sociopolítico y cultural del país que están teniendo consecuencias importantes en la realidad indígena. Por una parte, se ha roto con la imagen paternal y vigorosa del Estado, por su resistencia a asumir plenamente la democracia y por su impotencia ante los problemas más acuciantes del país, como la pobreza y el narcotráfico; en este proceso de descrédito fue decisiva la matanza de Tlatelolco, en 1968, que movilizó a la ciudadanía para reclamar un nuevo rostro para la patria, más plural y democrático. Los antropólogos y ciertos intelectuales desempeñaron también un papel esencial al denunciar las intenciones oscuras de la política indigenista. En un libro que hizo historia, *México*

profundo. Una civilización negada (1987), Guillermo Bonfil Batalla reclama la necesidad de «encontrar los caminos para que florezca el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez» (Bonfil Batalla, 2006:12).

Estas críticas lograron que en 1992 se hiciera una enmienda al artículo 4 de la Constitución, que por primera vez en la historia reconocía el carácter pluricultural de la nación mexicana y los derechos de esta «civilización negada»:

«La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originariamente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establece la ley».

En evidente contradicción, al mismo tiempo el Gobierno imponía una reforma al artículo 27 (Reforma agraria), conquista fundamental de la Revolución mexicana, de tal modo que permitía la privatización y la enajenación de las tierras indígenas (Díaz-Polanco, 1995). Dos años después, el 1 de enero de 1994, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional desenmascaraba los verdaderos intereses gubernamentales y abría un nuevo capítulo en la historia de los movimientos sociales. La insurrección surgió en la recóndita Selva Lacandona como respuesta a la firma del Tratado de Libre Comercio, que agravaba la situación, de por sí crítica, de las comunidades indígenas. Los neozapatistas se desmarcaron de los proyectos del indigenismo oficial, por obedecer a una lógica de opresión, y alzaron la voz para exigir una autonomía política y un reconocimiento de sus usos y costumbres. Mediante un empleo estratégico del ciberespacio, mostraron al mundo su situación de miseria y proyectaron una nueva imagen del indígena, basada en su dignidad, su perseverancia en la lucha contra la explotación (a pesar de su fragilidad como grupo marginado) y su sensibilidad hacia todo tipo de injusticias. Se convirtieron en portavoces de un nuevo proyecto de país, más justo, democrático, pluricultural y respetuoso con las minorías, que atrajo por un tiempo la atención de una ciudadanía desencantada con la política nacional, que tomó las calles con el lema «¡Todos somos Marcos!», en referencia a uno de sus líderes más conspicuos. Con esto no solo lograron hacer visible la figura del indígena y terminar con el mito del mestizaje; también introdujeron un nuevo lenguaje político (recogido en expresiones como «mandar obedeciendo», «convencer y no vencer», «un mundo en el que quepan muchos mundos», «enmascarados para desenmascarar un poder que nos humilla», etc.) y una comprensión de la convivencia democrática, en buena parte emanados de su propia tradición, que alentó en la población mexicana una conciencia crítica y revitalizó la esperanza, a la vez que demostraba que los pueblos originarios tenían mucho que aportar en el México actual.

El movimiento neozapatista fue decisivo en la transformación de las expectativas de las comunidades indígenas, al devolverles el orgullo de su identidad y la confianza para exigir el respeto de sus culturas y sus lenguas, y apoyo a sus propios proyectos de desarrollo. A pesar de estos logros nada desdeñables, la situación de los indígenas sigue siendo crítica. La educación formal, cada vez más extendida en las comunidades, se presenta bajo rótulos eufemísticos —bilingüe, intercultural— pero en la práctica ha servido para castellanizar y transmitir una historia nacional que relega al indígena al pasado prehispánico.

Por otra parte, los indígenas están sufriendo un brutal acoso por parte de los empresarios —tanto extranjeros como nacionales, a menudo como testaferros— que con la connivencia de las autoridades gubernamentales les están arrebatando sin ningún pudor sus tierras comunales y ejidatarias para dedicarlas al turismo (con la etiqueta de «ecoturismo»). No en vano muchas de las últimas joyas intactas del mundo están en manos de los indígenas, que han sabido aprovechar los recursos naturales sin poner en peligro los ecosistemas: más del 80% de las áreas naturales bien conservadas del planeta (las llamadas «ecorregiones») se encuentran en suelo indígena (Toledo, 2006:80). Esto ha desatado la ambición de los empresarios, que aspiran a apropiarse de estas tierras para construir áreas recreativas con hoteles y campos de golf, o explotarlas para extraer madera o transformarlas en monocultivos. Son tantos los conflictos provocados en nuestros días en México por este afán capitalista que sería imposible enumerarlos (Vigna, 2008). Por lo general implantan en las comunidades programas sociales con la intención de dividirlos, por ejemplo apoyando con créditos a las «familias emprendedoras», y si es necesario recurren a las amenazas y asesinan a sus líderes. Estos empresarios a menudo representan grupos de poder que controlan sectores estratégicos de la economía y los medios de comunicación, e intervienen en las decisiones políticas (Navarro, 2008).

Este escenario plantea la necesidad de una educación que si de verdad aspira a dar respuesta a las demandas indígenas, no puede limitarse ya a preservar sus lenguas y tradiciones. Se necesita una pedagogía crítica que facilite a los jóvenes las claves para desentrañar estas maniobras de explotación, refuerce las formas de organización social comunitarias (tan importantes para la identidad y la cultura indígenas) y promueva estrategias eficaces de resistencia y de participación ciudadana (Freire, 2007; Giroux, 1992).

2. Las culturas indígenas ante los desafíos de la modernidad

No hace falta remover cielo y tierra en busca de un modelo educativo que satisfaga las demandas anteriores; los propios indígenas han sabido ofrecer propuestas convincentes, con criterios que en lo esencial coinciden con los que defienden la concepción crítica de las ciencias sociales y el pensamiento posmoderno, cuyo impacto en la educación ha sido estudiado por Benejam y Pagès (1997).

El discurso oficial define al indígena como campesino pobre, pasivo, dependiente, heredero de una cultura desfasada y esclerotizada, condenada a la desaparición,

incapaz de sobrevivir ante los desafíos de la modernidad. Se trata, sin embargo, de un lamentable prejuicio. Como han puesto de manifiesto diversos autores, como Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla, Luis Villoro, León Olivé, Gabriela Coronado, Arturo Argueta, Víctor Toledo y Néstor García Canclini, desde ámbitos tan diversos como la antropología, la filosofía de la ciencia, la etnoecología y la ecología social, el indígena ha demostrado una gran habilidad para adaptarse a los nuevos tiempos sin perder su identidad; ha sabido diversificar sus actividades económicas y beneficiarse con inteligencia de los adelantos tecnológicos (García Canclini, 2002; Olivé, 2005). El ciberespacio fue decisivo, por ejemplo, en la rebelión neozapatista, al permitir en un tiempo récord la difusión del conflicto en todo el mundo, lo cual condicionó la respuesta de las autoridades y proyectó la causa indígena a una escala global, haciendo posible que la insurrección campesina se mantuviese viva hasta nuestros días y se extendiera a otras regiones del país y del continente (Coronado y Hodge, 2004).

El alto nivel de pobreza entre los indígenas (un 89.7%) se explica por la constante agresión de las autoridades, que a lo largo de la historia se fueron apropiando de sus recursos naturales y muchas veces los desplazaron a tierras infértiles y con escasez de agua. Aun en estas condiciones, los indígenas han sido capaces de mantenerse firmes en sus valores, si bien a menudo son víctimas fáciles de las llamadas «enfermedades de la pobreza» (infecciones intestinales y respiratorias, paludismo, cólera, etc.) y del alcoholismo (Cimadamore *et al.*, 2006). Son problemas que reflejan situaciones de marginación que nada tienen que ver con la validez de sus culturas, pues de hecho el abandono de las mismas no mejora sus expectativas sociales sino que los entrega a una marginación aún mayor, como ocurre con los indígenas que se han trasladado a las ciudades en busca de oportunidades laborales (Castellanos Guerrero, 2003).

En las últimas décadas, unas dos mil comunidades indígenas han puesto en marcha con gran éxito proyectos agroecológicos y artesanales, algunos premiados internacionalmente (como la organización Las Abejas de los Altos de Chiapas, que recibió el Prix 2001 des Droits de l'homme ofrecido por el gobierno francés), en buena parte de la geografía mexicana (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Son experiencias que se caracterizan por integrar elementos tradicionales y modernos, por su alta productividad y por resultar sustentables y respetuosos con la naturaleza; coinciden plenamente con las directrices más vanguardistas de la ecología y la agricultura, pero no por simple mimetismo sino como producto de unos conocimientos ancestrales en diálogo permanente con la modernidad. Es el caso de la cooperativa Tosepan, en Puebla, dedicada a la producción de café orgánico a través de un sistema de policultivo que se deriva de sus prácticas agrícolas tradicionales y de la cosmovisión indígena (Coronado y Hodge, 2004:107), y que coincide en lo esencial con los modelos de producción agropecuaria más innovadores (véase, por ejemplo, Neori *et al.*, 2007).

Otra estrategia para luchar contra la pobreza es la emigración a los EEUU, que en el estado de Michoacán, por ejemplo, afecta a la mitad de la población indígena. Las consecuencias son muy difíciles de precisar. Existe un evidente riesgo de acul-

turación, pero por otra parte los emigrantes indígenas han demostrado una gran capacidad para asimilar los elementos foráneos mediante complejos mecanismos de traducción (en el sentido de Latour, 2001) que no ponen en riesgo su cultura. En el país vecino, en ciudades como Chicago o Nueva York, reproducen sus comunidades (a veces literalmente), aprenden el inglés sin abandonar su lengua materna y establecen un interesante diálogo con las innovaciones científicas y tecnológicas, apropiándose de las que les resultan útiles (como Internet, que les permite comunicarse con sus familiares). A menudo las nuevas tecnologías se convierten en interesantes herramientas para difundir su cultura, al permitirles, por ejemplo, realizar en improvisados estudios grabaciones de música étnica que después distribuyen a través de las redes de emigrantes, o recoger con cámaras de vídeo las fiestas comunitarias, que tienen un valor esencial en la organización comunitaria y en la preservación de sus tradiciones. Además, el fenómeno migratorio genera tupidas redes sociales y económicas que están abriendo alternativas muy interesantes en los sistemas de producción en sus pueblos de origen (Israde y Dosil, 2007). En definitiva, la emigración —siempre crítica— confiere a las comunidades indígenas una valiosa autonomía económica y les permite reafirmar sus valores culturales, como estrategia de resistencia ante una sociedad que no los reconoce plenamente como ciudadanos.

Cinco siglos de dominación han servido para que los indígenas hayan aprendido a desenvolverse con soltura en el conflicto. La lógica lineal, predictiva, basada en el principio de causalidad, da por desaparecidas a las culturas indígenas desde hace tiempo, por su fragilidad ante la fuerte tendencia a la homogeneización impulsada insistentemente por el Estado. Por eso sostienen sus estrategias vitales en un sistema no lineal, que les permite manejar la realidad como algo complejo, caótico y por lo tanto impredecible (el efecto mariposa descrito por Edward Lorenz o la victoria de David frente a Goliat), lo cual traslada sus aspiraciones al terreno de la posibilidad (Coronado y Hodge, 2004). De este modo no sólo se han adelantado varias décadas a las más modernas teorías de las ciencias sociales sino que además han logrado disipar la ilusión más peligrosa de nuestros días: la impotencia. Los indígenas de hoy han roto su silencio: exigen, proponen y construyen, para lo cual se organizan en redes dinámicas y bien vascularizadas que los vinculan definitivamente con la ciudadanía global.

3. Diversidad cultural y educación en México

Las escuelas en México no han asumido plenamente su compromiso con los pueblos indígenas y con la diversidad cultural. Las dificultades para descentralizar *de facto* la educación, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1992), suponen un importante escollo, aunque no el único (Zorrilla Fierro, 2002).

Cualquier reflexión en torno a la educación indígena debe considerar las circunstancias socioculturales y geográficas de las comunidades indígenas, que demandan unas estrategias educativas particulares. La población de estudiantes indígenas es de

1.289.210 (ciclo escolar 2004-2005); representa 62 grupos etnolingüísticos que están repartidos en casi 25.000 comunidades, la mayor parte situadas en zonas de difícil acceso. En su gran mayoría deben enfrentar los rigores de la pobreza: la mortalidad de niños indígenas con menos de cinco años es casi el doble del promedio nacional (48 por mil de los niños nacidos vivos) y la tasa de analfabetismo es cuatro veces más alta (35% de la población mayor de 15 años) (INEGI, 2004). En cuanto al uso del idioma, se presentan todas las combinaciones posibles entre las tres variables: lenguas indígenas, español e inglés, con relaciones muy dinámicas y complejas (no sólo de dominación/subalteridad) que forman lo que algunos autores han llamado sistema comunicativo intercultural (Coronado y Hodge, 2004:240). Esta realidad tan plural y complicada supone grandes desafíos a cualquier programa educativo.

La reflexión se hace aún más compleja al plantear qué fines debe perseguir la educación indígena, pues implica apostar por un determinado modelo de sociedad que reconozca la idiosincrasia del pueblo mexicano —definida por su historia y sus rasgos socioculturales— y las expectativas de sus ciudadanos, en un marco constitucional pluricultural y democrático. En la actualidad, la postura oficial consiste en definir esta educación como intercultural bilingüe, una etiqueta general, políticamente correcta, pero poco útil a la hora de plasmarse en una intervención educativa concreta, más cuando la interculturalidad y el bilingüismo se conciben de forma tan distinta en las ciudades, en el medio rural y en cada grupo étnico y comunidad indígena. No puede negarse cierta voluntad de las autoridades de atender los problemas de la educación indígena: se han realizado diagnósticos, fortalecido instituciones (como las direcciones generales estatales y los departamentos de educación indígena) y creado otras, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), cuyo presupuesto, por otra parte, se ha reducido drásticamente en los últimos años (Rodríguez, 2005:5). Hay que considerar otro ingrediente: la difícil relación de la Secretaría de Educación Pública con el potente sindicato de maestros, que entorpece cualquier intento de llevar a la práctica una reforma educativa, también en el ámbito indígena.

En cualquier caso, las iniciativas están muy lejos de atender satisfactoriamente las imperiosas demandas de las comunidades indígenas. Resulta significativo que los esfuerzos de las autoridades educativas por implantar una educación intercultural se hayan concentrado en los pueblos de indios, que llevan siglos practicando la interculturalidad como estrategia de supervivencia. Por el contrario, las intervenciones en las escuelas no indígenas han sido mínimas, a pesar de constituir los espacios educativos que más las necesitan. Los maestros y los alumnos mestizos identifican por lo general la realidad indígena con la pobreza y la ignorancia; muy rara vez conocen su historia, su cultura y su lengua. Estudios realizados por nuestro grupo de investigación en las escuelas de secundaria de la ciudad de Morelia muestran que el 95% de los estudiantes desconoce totalmente la realidad de los pueblos de indios y un número significativo cree que en la actualidad ya no existen indígenas (Casal, 2009); los maestros reducen la gran riqueza de estas civilizaciones negadas a los aspectos más folklóricos (los trajes típicos y las danzas) y reconocen que de forma natural están destinadas a desaparecer pues no tienen lugar en el México moderno (Rubio Lepe, 2009). La misma

imagen transmiten los libros de texto, que sólo citan a los indígenas para referirse al glorioso pasado prehispánico. El hecho de que el 30% de los estudiantes indígenas asistan a estas escuelas no indígenas, agrava aún más esta situación.

La principal iniciativa de las autoridades educativas ha consistido en la creación de escuelas interculturales bilingües de educación primaria en las comunidades indígenas. Su pertinencia, sin embargo, se ha visto seriamente cuestionada ante la falta de maestros bilingües capacitados y comprometidos con su labor. La mayor parte de los docentes de estas escuelas se resiste a poner en práctica los programas bilingües y dan prioridad al castellano, en muchos casos porque desconocen la lengua indígena (sólo el 63% de los maestros que dan clases en escuelas interculturales hablan una lengua indígena y el 20% de estos docentes trabajan en escuelas donde se emplea una lengua indígena distinta a la que conocen).¹ Los materiales didácticos son insuficientes y muy cuestionables. Los libros de texto, por ejemplo, se centran en mostrar el léxico de las actividades cotidianas de las comunidades indígenas; insisten en los aspectos folklóricos y de identidad nacional, y plantean una realidad indígena idealizada y sin conflictos, un mundo Walt Disney en el que todas las culturas tienen las mismas oportunidades pues no existe pobreza, marginación ni otro tipo de asimetrías sociales. A falta de un diagnóstico más profundo que tome en cuenta la situación particular de cada estado, podemos adelantar nuestras dudas sobre el carácter intercultural y bilingüe que supuestamente promueve este modelo educativo, si tomamos en cuenta las reflexiones de diversos pedagogos en torno a la diversidad cultural y los contenidos curriculares (Giroux, 1993; Torres Santomé, 2008).

En secundaria la situación es aún más grave, ya que para este nivel no existen escuelas interculturales bilingües. Los alumnos que cursan la primaria en colegios de este tipo, sufren al cambiar de etapa serios problemas de adaptación, ya que de forma abrupta deben asumir unos contenidos curriculares que son iguales para todo el país y que se desarrollan en castellano. Por otra parte, la mayoría de las escuelas de secundaria de las comunidades indígenas pertenecen a la modalidad de Telesecundaria, que sustenta la enseñanza en programas televisivos y de internet (aunque a menudo carecen de conexión), con un tutor que apoya a los alumnos en todas las asignaturas. En los últimos años se ha ido incorporando de forma transversal algunos contenidos interculturales, y se acaba de implantar una nueva materia, «Cultura y lengua indígena» (tres horas semanales), obligatoria en las escuelas con más del 30% de población indígena, en los tres cursos de secundaria, en la que se estudia la lengua y la cultura del grupo étnico al que pertenecen. Son discretos avances para una educación que sigue contemplando a los indígenas como ciudadanos de segunda, margina su lengua y su cultura, y les niega las herramientas básicas para asumir una comprensión crítica de su realidad.

1. Para enfrentar este problema, en el año 2006, 16 escuelas normales comenzaron a ofrecer una licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que dedica seis horas semanales adicionales a estudiar la lengua y la cultura indígenas, cómo enseñarlas y cómo enseñar el español como segunda lengua. Estas escuelas no se han extendido a todos los estados ni parece que estén recibiendo los apoyos necesarios.

En la actualidad, en diversos Estados se están trabajando propuestas para incorporar a las escuelas secundarias técnicas (el equivalente en España a los centros de formación profesional) la modalidad intercultural indígena. En el estado de Michoacán, por ejemplo, esta iniciativa surgió como respuesta a la creación de un colegio gestionado por los ultraconservadores Legionarios de Cristo y financiado por el sector empresarial, en un pueblo de gran belleza y punto de referencia de la cultura p'urhépecha, Santa Fe de la Laguna. El modelo de la nueva escuela técnica intercultural, inspirado en concepciones indígenas y apoyado en experiencias de las escuelas maoríes en Nueva Zelanda (sobre estas escuelas véase Andere, 2009), propone cinco ejes a partir de los cuales se establecerán los contenidos curriculares específicos: la lengua indígena, los saberes propios, el trabajo colectivo, el respeto al medio ambiente y a la vida comunitaria, y el arte, el deporte y los conocimientos médicos tradicionales (Alonso Méndez, 2009). De este modo se espera ofrecer a los jóvenes una formación integral, a partir de su realidad indígena, y reforzar los valores de convivencia comunal para frenar la pretensión de los empresarios de transformar el pueblo en una zona turística. La escuela contempla abrir sus puertas en el curso próximo, para lo cual tendrá que superar aún no pocos obstáculos. Nos interesa destacar esta iniciativa porque surge de una demanda concreta de un pueblo indígena, como estrategia de resistencia ante las amenazas de los grupos de poder, y porque podría servir de antecedente a otras comunidades para exigir sus propias escuelas secundarias.

En la última década se han establecido universidades interculturales (o indígenas) en diferentes estados (Quintana Roo, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Puebla, Estado de México, Guerrero, Michoacán, San Luis Potosí, Chihuahua), con contenidos curriculares adaptados a la realidad indígena, orientados hacia áreas como la etnolingüística, educación ambiental, etnohistoria, medicina tradicional, desarrollo sustentable, interpretación de códigos, etc. No es tiempo aún de realizar un balance de los logros y las limitaciones de estas iniciativas. ¿Servirán para que las autoridades universitarias renuncien al diálogo intercultural, al asumir que los indígenas cuentan ya con su propio ámbito académico? Desde luego, las consecuencias menos deseables serían justificar la exclusión del indígena de las universidades convencionales e incrementar aún más la distancia entre las diferentes culturas. Pero también pueden abrir un interesante espacio de resistencia que permita vincular entre sí a los diferentes grupos étnicos, recuperar sus historias, saberes y tradiciones, formar a profesores comprometidos, confeccionar materiales didácticos, etc. Estos elementos son esenciales para generar un verdadero diálogo intercultural que atienda con urgencia las asimetrías sociales y apueste sinceramente por un México pluricultural.

Por último, las propias comunidades indígenas están planteando propuestas educativas de gran interés, que pasan muchas veces inadvertidas por desarrollarse al margen de las iniciativas institucionales. La más singular de todas se está llevando a cabo por los neozapatistas en Chiapas y se conoce como los Caracoles. Este término se refiere a las regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatas, que incluyen una amplia red de espacios educativos, desde escuelas comunitarias

rias de resistencia (más de doscientas) y secundarias (unas diez) hasta centros de capacitación tecnológica. En estos espacios se desarrolla una pedagogía crítica y liberadora, que se apropia de la realidad indígena y la conecta con el mundo, promoviendo actitudes críticas y abiertas al diálogo intercultural, y la generación de un pensamiento complejo (en el sentido de Morin *et al.*, 2003) que los neozapatistas representan con el caracol, su seña de identidad: «Una de las características distintivas de las conchas de los caracoles es su movimiento espiralado y además es una entidad viviente donde el afuera se encuentra con el adentro». No hablan de maestros sino de promotores (para evitar cualquier vinculación con los modelos de transmisión-recepción), que reciben una capacitación especial y dedican todo su tiempo a la educación, obteniendo a cambio de la comunidad la manutención. Como parte de su formación, los alumnos participan en los distintos proyectos neozapatistas, como la producción de café orgánico, iniciativas etnoturísticas y experiencias agroecológicas. El material didáctico, elaborado por los promotores y los alumnos, favorece una educación intercultural a partir de la realidad de las comunidades indígenas, sin ocultar el conflicto y haciendo visibles los mecanismos de opresión y marginación (AA.VV., 1999).

Las escuelas Caracoles difícilmente podrán ser reconocidas algún día por las autoridades gubernamentales, más preocupadas por reafirmar la identidad nacional y controlar la explotación de los recursos naturales. Otras comunidades están planteando sus propios modelos educativos, insistiendo en la necesidad de enseñar su lengua, sus saberes tradicionales, sus valores y costumbres, y una historia crítica centrada en su realidad (véase, por ejemplo, Custodio Romero *et al.*, 2007). Existen también dependencias oficiales, como los departamentos de educación indígena, más sensibles a esta problemática, que están dispuestos a actuar como intermediarios, aunque con un grado de compromiso muy variable; por lo general muestran buena disposición para trabajar en la preservación de las lenguas y las culturas, pero son reacios a abordar el conflicto, es decir, a plantear cuestiones relacionadas con la organización comunal, las luchas territoriales, las estrategias de resistencia y la opresión histórica. La óptica oficial insiste en una interpretación de la interculturalidad basada en la concordia y plantea situaciones irreales, sin asimetrías, en las que todas las culturas y grupos sociales gozan de las mismas oportunidades; muy lejos de la mirada indígena, que contempla cada vez más la educación como un escenario esencial de lucha.

Bibliografía

- AA.VV. (1999) *Sbabial jwaychtik ja jan ku'untik yu'un te autonomia*, material didáctico elaborado por el Municipio Autónomo 17 de Noviembre, Chiapas.
- ALONSO MÉNDEZ, G. (2009) «Consolidando una educación indígena intercultural bilingüe en Michoacán». En: *II Foro sobre educación indígena*, Santa Fe de la Laguna (Michoacán), mimeografiado.
- ANDERE, E. (2009) «Mi visita a una escuela maorí». En: *Educación 2001*. Revista

- DE *Educación moderna para una sociedad democrática*. México, n°167, pág. 23-28.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- BONFIL BATALLA, G. (2006) *México profundo. Una civilización negada*. México: Mondadori.
- CASAL, Silvana (2009) *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia. Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana.
- CASTELLANOS GUERRERO, A. (coord., 2003) *Imágenes del racismo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.
- CUSTODIO ROMERO, C.; DE JESÚS CIPRIANO, F.; DIMAS HUACUZ, M.O. (2007) *Programa de lengua y cultura p'urhépecha para la educación secundaria (Primero, Segundo y Tercer grado)*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (mimeografiado).
- CIMADAMORE, A.D.; EVERSOLE, R.; MCNEISH, J.A. (coords., 2006) *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CORONADO, G.; HODGE, B. (2004) *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres*. México: CIESAS/Porrúa.
- DÍAZ-POLANCO, H. (1995) «Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva legislación agraria en México». En: CHENAUT, V.; SIERRA, M.T. (eds.) *Pueblos indios ante el derecho*. México: CIESAS y CEMCA, pág. 231-359.
- FLORESCANO, E. (2002) *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Taurus.
- FLORESCANO, E. (2005) *Imágenes de la patria*. México: Taurus/Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán.
- FREIRE, P. (2007) *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE/CREFAL.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002) *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- HAMEL, R.M. (2001) «Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización». En: BEIN, R. y BORN, J. (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- INEGI (2004) *La población indígena en México*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- ISRADE, Y.; DOSIL, J. (2007) «Transformaciones científicas y tecnológicas en Michoacán como consecuencia de la emigración a los Estados Unidos». En: *Memoorias del V Congreso Internacional «Cultura y Desarrollo. En defensa de la diversidad cultural»*. La Habana: UNESCO.

- LATOUR, B. (2001) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- NAVARRO, F. (2008) «Zirahuén en la mira (I y II)». En: *La Jornada*. México, 24 de noviembre y 1 de diciembre de 2008.
- NEORI, A.; TROELL, M.; CHOPIN, TH.; YARISH, CH.; CRITCHLEY, A.; BUSCHMANN, A. (2007) «The need for a balanced ecosystem approach to blue revolution aquaculture». En: *Environment*, nº 49(3), pág. 36-43.
- OLIVÉ, L. (2005) «La exclusión del conocimiento como violencia intercultural». En: *Polylog. Foro para la filosofía intercultural*, nº5, pág. 1-14 (<<http://them.polylog.org/5/fof-es.htm>>).
- RODRÍGUEZ, M.Á.L (2005) *Plataforma educativa 2006. IX. Educación intercultural bilingüe*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- RUBIO LEPE, G. (2009) *Diagnóstico del proceso de enseñanza de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana.
- TOLEDO, V.M. (2006) *Ecología, espiritualidad, conocimiento*. Morelia: Jitanjáfora.
- TOLEDO, V.M.; BARRERA-BASSOLS, N. (2008) *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008) «Diversidad cultural y contenidos escolares». En: *Revista de Educación*, nº 345, pág. 83-110.
- URÍAS HORCASITAS, B. (2007) *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.
- VIGNA, A. (2008) «La gran mentira del “ecoturismo” en Centroamérica y México». En: *Le Monde diplomatique*, núm. 4 (diciembre), pág. 1, 20-22.
- VILLORO, L. (1979) *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- ZORRILLA FIERRO, M. (2002) «Diez años después: retos, tensiones y perspectivas de la Educación Básica en México». En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº4(2), pág. 1-25.

Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire¹

Nadine Fink

«Parce que nous avons le sentiment d'appartenir à ce passé canonique, nous pouvons construire un récit où, à la fois, nous expliquons comment nous avons dévié par rapport à ce qui était attendu de nous tout en conservant nos liens avec les normes en vigueur»

(BRUNER 1996 : 182)

La Suisse, à l'instar de toute communauté politique, est une construction qui cherche ses origines dans l'histoire, qu'elle soit authentique ou mythique. L'origine de la Confédération suisse remonterait à 1291 lorsque les trois cantons dits primitifs (Uri, Schwyz et Nidwald) signent un pacte d'alliance perpétuelle. Pourtant, l'Etat fédéral moderne² est né bien des siècles plus tard, en 1848, suite à la courte guerre civile du Sonderbund qui avait opposé les cantons conservateurs (catholiques) aux cantons progressistes (protestants). Ce n'est qu'en 1891 que les élites politiques helvétiques choisissent le pacte fédéral de 1291 pour dater le moment fondateur de la nation. Ce choix participe alors de la volonté de fortifier les liens entre les cantons, effaçant les luttes fratricides du Sonderbund entre les conservateurs et les progressistes (radicaux) pour mieux contrer l'émergence du socialisme (Fink & Heimberg, 2008).

Cette construction historique et identitaire relève du mécanisme d'invention de la tradition qui, dès le 18^e siècle, a accompagné la mise en place des Etats-nations (Hobsbawm & Ranger, 2008). Le choix d'une origine médiévale — peu importe que celle-ci se réfère à un événement avéré ou mythique — a pour fonction d'inscrire l'Etat-nation dans une continuité historique et de fortifier ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté de destin. Aussi le pacte fédéral de 1291 est-il aujourd'hui encore un élément central de l'imaginaire populaire et politique de la Suisse. Marque d'une émancipation de toute domination étrangère, il continue à symboliser, dans les représentations helvétiques, une longue tradition d'indépendance et de neutralité politique et militaire. Il est comme ailleurs incarnés dans des héros légendaires symbolisant l'âge d'or de l'unité et de la liberté du «petit peuple de montagnards»³.

1. Cet article pose les jalons d'un projet de recherche en cours d'élaboration sur les liens entre l'histoire enseignée, l'enseignement de l'histoire et la construction identitaire des jeunes en Suisse.
2. La Suisse abandonne alors les structures d'une confédération d'Etats pour devenir un Etat fédéral.
3. Citons Guillaume Tell qui, au 14^e siècle, se serait rebellé contre le bailli autrichien et Winkelried, dont le sacrifice, lors de la bataille de Sempach (1386) aurait permis aux Confédérés de remporter la victoire face aux troupes autrichiennes. Héros légendaires, ils personnifient le courage et l'idéal d'indépendance. Sur

Ce très bref aperçu de la manière dont un pays se crée une origine historiquement fondée nous rappelle que toute communauté politique est une construction politique et identitaire. Autrement dit, la définition identitaire n'est pas une « donnée naturelle » ; elle est « le résultat d'une construction sociale et historique » (Eckmann 2004 : 15). La lecture de *Mythes et identité de la Suisse* de l'historien André Reszler (1986) fournit une longue liste des multiples mythes et stéréotypes qui alimentent une telle construction. Cela implique, pour le politique, d'en entretenir les logiques d'existence ; pour l'historien, d'en comprendre et d'en expliquer les mécanismes, les significations, les ambivalences et les fonctions ; pour l'enseignant d'histoire, d'enseigner les mythes identitaires en tant que représentations et non des faits historiques avérés.

1. Paysage helvétique

La Suisse n'a rien d'une évidence géographique ou culturelle. Située au cœur de l'Europe, ses frontières ne sont pas particulièrement naturelles (ni plus ni moins que celles d'autres Etats...). Quatre régions linguistiques et culturelles différentes — regroupant un total de vingt-six cantons et demi-cantons — la composent, chaque région parlant sa propre langue : le suisse-allemand, majoritaire, pour le centre et le nord de la Suisse, le français pour le sud-ouest, l'italien pour le canton du Tessin et une partie des Grisons et le romanche, minoritaire, dans le canton des Grisons.

La Suisse en chiffres⁴

Cantons et demi-cantons	26	
Communes (2008)	2'715	
Population (2007)	7'593'494	
Population étrangère (2007)	21,1%	
Population selon langue	Suisse-allemand 63,5% Français 20,5%	Italien 6,5% Romanche 0,5% Autres 9%

Les trois principales régions linguistiques sont ainsi fortement imprégnées par la culture historique, littéraire, artistique,... de leur voisin immédiat, l'Allemagne, la

le sujet, voir notamment le dossier édité par Marc Comina dans la revue *Itinera* sur le thème « Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des chroniques au cinéma », n° 9, 1989.

4. Office fédéral de la statistique, 2008.

France et l'Italie. Ce qui donne sens à la spécificité nationale réside notamment dans la volonté de préserver une autonomie face à ces mêmes puissances voisines. C'est cela qui a principalement conduit, au fil des siècles, une multitude de petits Etats à se réunir au sein d'un Etat fédéral — à l'instar de la République de Genève qui, en 1815, après quinze ans d'occupation française, rejoint la Confédération helvétique.

Les vingt-six cantons sont associés au sein d'un Etat fédéral et conservent une part importante de leur autonomie politique. Depuis 1848, la Confédération est seule souveraine en matière de politique extérieure, de poste, de douane, de monnaie, de trafic et d'organisation militaire. Dans tous les autres domaines, les cantons gardent leur souveraineté ou la partagent avec la Confédération. C'est ainsi que l'autorité politique — le pouvoir législatif, exécutif et judiciaire — est répartie sur trois niveaux : la Confédération, les cantons et les communes (sauf pour le judiciaire). Cette organisation confédérale aspire à préserver les différences culturelles, religieuses et linguistiques du pays.

Cette structure fortement décentralisée caractérise, par exemple, le système éducatif suisse. Jusqu'en 2009, seuls l'âge de début de scolarité, la durée de l'année scolaire et la durée de la scolarité obligatoire étaient réglementés de manière uniforme pour toute la Suisse. Pour le reste — par exemple l'élaboration des plans d'études — les cantons étaient seuls compétents. Dans ce paysage hétérogène, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les vingt-six ministres cantonaux de l'éducation, tente de coordonner et d'harmoniser la politique en matière d'éducation. C'est ainsi qu'est entré en vigueur, le 1^{er} août 2009, un concordat pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses qui l'ont ratifié (HarmoS)⁵. L'objectif principal est d'harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire. La grande nouveauté réside dans la mise en œuvre de standards nationaux et de plans d'étude à l'échelle des trois grandes régions linguistiques.

L'exemple du système scolaire helvétique met en évidence une construction nationale marquée à la fois par un souci de cohésion et le respect des différences régionales et cantonales. Le territoire, la Constitution, le gouvernement fédéral sont des éléments unificateurs ; la variété des langues nationales, la diversité culturelle et historique, l'organisation cantonale sont des éléments de différenciation. L'appartenance nationale (matérialisée dans le passeport) fondée sur le principe de l'origine communale — favorisant ainsi un «attachement à une communauté de proximité» — est une caractéristique forte de cette organisation à la fois fédérale, cantonale et communale (Payet 2008).

5. La procédure de ratification par les cantons se poursuit. Certains cantons ont d'ores et déjà refusé la ratification (par vote populaire). L'harmonisation concerne par exemple l'âge du début de la scolarité obligatoire, la durée des degrés scolaires, des standards nationaux de formation. Ces derniers sont encore en cours d'élaboration. Voir le site de la CDIP : <http://www.edk.ch/dyn/19627.php>.

1.1. Deux notions emblématiques de l'identité nationale

Aujourd'hui, la Confédération helvétique se définit — entre autres — comme un modèle de démocratie semi-directe (à la fois directe et représentative) et de fédéralisme. Elle est emblématique de ce que l'on appelle le consensus politique. Elle se caractérise aussi par son option politique de neutralité. Arrêtons-nous quelques instants sur ces deux termes — «consensus politique» et «neutralité» —, deux notions récurrentes dans l'espace public helvétique dès lors qu'il est question d'identité suisse.

Premièrement, le consensus politique. De quoi s'agit-il ? Le Conseil fédéral est composé de sept ministres assurant collégialement l'exercice de la plus haute autorité politique, la présidence étant assumée — à tour de rôle et pour une année — par l'un de ses sept membres. La «formule magique» qui qualifie cette organisation de l'autorité politique consiste, depuis 1959 (après une première période dominée par le bloc bourgeois depuis 1891), en une répartition soi-disant équilibrée des forces politiques du pays. Pourtant, si l'on porte un regard attentif à cette organisation, on peut également y lire un moyen de résoudre les conflits en créant les conditions pour qu'une majorité politique «neutralise» son adversaire en l'intégrant dans un système de collégialité dominé par cette même majorité politique (Jost 2005). De la même manière, la démocratie semi-directe, qui consiste notamment à élire les représentants du Parlement et qui octroie également aux citoyens le droit de lancer des référendums ou des pétitions, est présentée comme le garant de la souveraineté populaire. Mais on peut aussi y voir un moyen de pression aux mains des groupes politiques les plus puissants qui se servent de ces outils pour imposer leurs points de vue aux acteurs les plus faibles. Même si le consensus politique est un système opératoire en Suisse — une formule magique permettant de résoudre les conflits — il peut aussi être analysé en tant que cliché permettant de dissimuler les conflits inhérents à toute communauté sociopolitique. Car il permet aussi «la subordination d'une composante sociale minoritaire à la volonté des forces dominantes» (Jost 2005 : 368).

Il convient encore de préciser que le consensus participe d'un système de représentations à tel point opératoire qu'il affecte même l'histoire savante et l'histoire scolaire. Nombre d'historiens taisent les réalités d'une société conflictuelle, alimentent les mythes de «Paix du travail», de «Paix des langues» ou du «principe de neutralité», et participent ainsi à la construction d'une vision de la Suisse en tant que modèle de consensus politique. Ce silence historiographique concernant les moments de conflits entre différents membres de la Confédération (par exemple lors du Sonderbund) est mis en évidence par les travaux de Jost (2005).

Venons-en au second terme, celui de neutralité. Je ne vais pas ici dresser la généalogie de ce principe — datant du Congrès de Vienne en 1815 — qui consiste à éviter toute prise de position, dans une situation de conflits entre Etats, en faveur de l'un ou l'autre des belligérants. Mais j'aimerais insister sur le fait qu'il s'agit là aussi d'une construction en partie mythique. Durant les deux guerres mondiales, ce principe a surtout eu comme intérêt et comme effet de masquer les relations écono-

miques et les services financiers mis en place avec les belligérants des deux camps (CIE 2002). La neutralité a en somme fortement contribué à la constitution de la place financière de la Suisse. Pourtant, dans l'espace politique, public et scolaire, la neutralité a été et reste encore érigée (et donc instrumentalisée) en valeur constitutive — au fil des siècles ! — de la mentalité suisse (Jost, 2005). C'est notamment en son nom que se sont prononcés les opposants de l'abolition de l'armée (rejetée en 1989), de l'adhésion à l'Espace économique européen (rejetée en 1992) et de l'adhésion à l'ONU finalement approuvée en 2002 après plusieurs tentatives manquées.

Il serait intéressant et utile de poursuivre ces réflexions, mais elles dépassent le cadre de mon propos. J'ai souhaité jusqu'ici signifier, à l'appui de quelques exemples, la difficulté de définir la Suisse en termes d'identité. Certes, des valeurs ou principes comme le consensus, la neutralité, la liberté, l'esprit humanitaire,... participent à définir une certaine «suissitude». Or l'identité est toujours en lien avec une définition de ce qui distingue : «nous sommes nous par ce que nous ne sommes pas les autres» (Audigier 2005 : 74)⁶. Aussi les Suisses tendent-ils à se définir également par ce qu'ils ne sont pas : ni Allemands, ni Français, ni Italiens. Si les Suisses affirment explicitement leur autonomie émancipatrice à l'égard de l'Allemagne, de la France ou de l'Italie, il n'en reste pas moins qu'à défaut d'une capitale culturelle helvétique, chaque région linguistique se tourne vers son pays voisin en matière de production culturelle, artistique, intellectuelle,... La capitale culturelle et intellectuelle de Genève, par exemple, est sans conteste Paris. Ce déplacement a des conséquences importantes ; il peut être un facteur explicatif d'un certain malaise helvétique — attesté par de multiples travaux — à l'égard d'une identité souvent vécue comme imposée par le regard de personnes extérieures à la Suisse (Audigier 2005).

Dans ce paysage bien particulier, où même l'école participe d'un particularisme régional, peu nombreuses sont les institutions qui contribuent à entretenir ou à fabriquer un sentiment d'identité nationale. Parmi celles qui ont été ou sont encore largement évoquées dans l'espace public — en particulier dans les médias —, il y a par exemple :

- «La Poste», société de service postal appartenant à la Confédération et dont la moindre velléité de fermeture de succursale se confronte à des mobilisations citoyennes importantes ;
- Les «CFF» (chemins de fer fédéraux), entreprise appartenant également à la Confédération, matérialisant le lien entre les différentes parties de la Suisse et rencontrant autant de difficulté que la Poste pour désaffecter des gares ou supprimer des liaisons ;
- L'ancienne compagnie aérienne «Swissair», véritable mythe de la performance économique et dont l'effondrement en 2001 a plongé la Suisse dans une crise identitaire ;

6. Je renvoie le lecteur à l'intéressant dossier que la revue *Le cartable de Cléo* a consacré au thème «Histoire et altérité». N° 5, 2005.

- Les grandes banques («UBS» et «Crédit Suisse»), auxquelles est non seulement associée l'idée de performance économique, mais aussi le principe du secret bancaire qui apparaît comme le corolaire non négociable de la neutralité suisse ;
- L'armée fédérale, armée de milice obligatoire pour tout homme citoyen suisse et de ce fait largement considérée comme une matrice du lien socioculturel... masculin.

L'on pourrait multiplier les exemples et évoquer encore l'horlogerie (symbole de la précision), la chocolaterie (emblème de l'excellence), le tourisme alpestre (expression de l'âge d'or⁷),... Bref, diverses institutions ou industries dont l'évocation est associée à une certaine «suissetude» et qui caractérisent un sentiment d'unité dans la diversité. Si les exemples que j'ai choisis peuvent paraître anodins de prime abord, je rappelle que la poste, le trafic, la monnaie et l'organisation militaire sont précisément quatre des six domaines pour lesquels la Confédération — au détriment des cantons — devient seule souveraine au moment de la création de l'Etat fédéral moderne en 1848. Une étude socio-historique des emblèmes identitaires nous permettrait de mieux saisir les significations, les fonctions et les représentations de ces institutions.

- Et il y a l'école. Le système éducatif est certes non centralisé et marqué par une logique de proximité où le local prime encore sur le national. Mais l'école n'en est pas moins un moyen de transmission de principes et de valeurs qui participent de la construction d'un sentiment d'appartenance commune propre à l'identité nationale. C'est en particulier le cas de l'enseignement de l'histoire. Car l'histoire participe à la construction d'une représentation partagée du passé qui se répercute sur la manière d'envisager le présent et l'avenir. Elle nourrit un sentiment d'appartenance à une communauté sociopolitique. Mais avant d'aborder ces questions, j'aimerais prendre l'exemple de la mémoire et de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse pour étayer les propos que j'ai tenus jusque-là.

1.2. Enjeux identitaires à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse⁸

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale se constitue, dans l'espace public helvétique, une représentation partagée de la période de la guerre. La neutralité, l'indépendance et la démocratie auraient été préservées malgré ou grâce à quelques concessions faites à l'Allemagne nazie (Van Dongen 1998). La mémoire officielle glorifie la cohésion nationale — au détriment de toutes les dissensions qui ont pu exister au sein de la société (on retrouve l'idée forte de consensus) — et l'effort

7. Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Paris: Seuil.

8. Voir Fink, N. (2008). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (sous la direction de F. Audigier).

collectif consenti par toute la nation. C'est en particulier la stratégie du Réduit national — qui consistait à retirer le gros de l'armée dans la forteresse naturelle et difficile d'accès des Alpes suisses pour se préparer à opposer résistance et guérilla en cas d'invasion étrangère — qui devient le symbole de la volonté de résistance suisse. Cette volonté de résistance s'incarne dans la figure d'un «sauveur» (Girardet 1986), le général Guisan, commandant en chef de l'armée suisse. Les rapports conflictuels entre les autorités politiques et militaires sont passés sous silence (Kreis 2004). Durant les cinq décennies qui suivent la fin de la guerre, c'est cette vision héroïque qui prévaut tant dans l'espace public que dans l'historiographie dominante et dans les manuels scolaires. La commémoration en Suisse du cinquantième anniversaire de la mobilisation générale de l'armée est révélatrice d'un rapport positif et héroïque entretenu avec la période de la guerre. La Suisse a été le seul pays au monde à célébrer le début du second conflit mondial.

A la fin des années 1990, cette vision héroïque du passé vole en éclat. L'attitude du pays est attaquée notamment sur la question des fonds en déshérence, c'est-à-dire des avoirs ayant appartenu à des victimes juives du national-socialisme et n'ayant jamais été restitués par les banques suisses. La Confédération est aussi vivement critiquée pour les relations économiques entretenues avec les puissances de l'Axe et pour la politique d'asile plus que restrictive à l'égard des juifs se présentant aux frontières helvétiques. Loin d'avoir été neutre, elle est accusée d'avoir ainsi contribué aux objectifs hégémoniques et criminels de l'Allemagne nazie. L'image de la Suisse à l'étranger est considérablement ternie, notamment par le biais des médias. Les pressions internationales, principalement celles exercées par le Congrès juif mondial et les Etats-Unis, mettent le pays en difficulté sur le plan de ses relations internationales. La Suisse — notamment ses banques — est menacée de boycott.

Au-delà des enjeux politiques et économiques, la crise est également identitaire du fait de l'effondrement des mythes nationaux (la force de l'armée, la neutralité, la tradition humanitaire,...)⁹. Le sens que ces mythes donnaient à six années de privation vécues par le peuple suisse — sorte de dédommagement moral — s'évanouit. La majeure partie de la société suisse refuse de s'engager dans un processus de réflexion critique à propos de son passé. Les représentations résistent aux nouvelles interprétations¹⁰. Modifier un portrait historique est en effet un exercice délicat : l'idée que se fait un pays de son identité va s'y mesurer, mais aussi l'image que

9. La crise est renforcée par deux événements majeurs qui fragilisent la cohésion nationale, la conscience helvétique et les valeurs de neutralité politique et de performance économique qui la confortent : avant le début des controverses, le refus populaire d'une adhésion à l'Espace économique européen qui divise fortement le pays (1992) ; et, vers la fin des controverses, l'effondrement (le Grounding) de la compagnie aérienne nationale Swissair, fleuron de l'identité helvétique (2001).

10. Pour faire face à la situation de crise, le Conseil fédéral et le Parlement décident d'instituer une Commission indépendante d'experts (des historiens), connue sous le nom de Commission Bergier (du nom de son président, l'historien Jean-François Bergier), pour mener des investigations sur un ensemble de questions controversées. La Suisse officielle accepte de ce fait — en a-t-elle vraiment le choix ? — une relecture de son passé (voir Fink & Heimberg 2004).

chaque individu a de lui-même. Il devient alors difficile de réinterpréter le passé sans que cela soit assimilé à une déstabilisation de l'identité nationale, ici celle de la Suisse. En effet, «une identité ne peut s'affirmer et être naturelle que si elle repose sur des bases solides, et ces bases sont forcément dans l'histoire» (Müller & Boschetti 2006 : 124).

Il paraît d'autant plus difficile de gérer une identité et une mémoire nationale dès lors que les enjeux sont d'ordre international. Par exemple, l'histoire du génocide des juifs ou de la spoliation de leurs biens relève d'une cosmopolitisation des enjeux liés au passé qui inscrit ceux-ci dans un contexte international et une interdépendance planétaire. Une telle situation rend caduque la grammaire nationale (Beck 2006). D'autre part, tandis que s'estompent les grands récits nationaux qui proposaient une histoire linéaire, téléologique de marche vers le progrès et de fabrication d'une identification à l'objet national, l'énonciation d'un discours unificateur devient difficile. D'autant qu'à l'échelle internationale s'ajoute une échelle locale. La prolifération des petits récits de groupes sociaux revendiquant l'inclusion de leur(s) mémoire(s) dans l'histoire nationale complique encore la définition d'une identité commune et d'un discours «unique». Aussi la multiplication des échelles complexifie-t-elle les polémiques à propos du passé. C'est en cela — parce que la grammaire nationale devient inadéquate — que de telles controverses identitaires interrogent fortement l'enseignement de l'histoire. Qu'en est-il en Suisse et, plus particulièrement, à Genève ?

2. Finalités de l'histoire scolaire et identité collective

En Suisse, comme dans les autres Etats-nations européens, l'enseignement de l'histoire a servi, dès son introduction vers le milieu du 19^e siècle, de pierre angulaire à la transmission de connaissances partagées à propos du passé, à la construction d'une légitimité historique de la nation et d'une identité reposant sur des racines communes (Jensen 2000). Celles-ci — à l'instar du Pacte fondateur de la Suisse en 1291 — sont pourtant bien souvent, nous l'avons vu, des constructions mythiques et non des faits historiques avérés. Analysant des manuels d'histoire nationale utilisés dans les écoles primaires genevoises du dernier quart du 19^e siècle jusqu'aux années 1930, Müller définit ainsi le système de valeurs à la construction duquel l'histoire scolaire participe (et nous y retrouvons les principes et stéréotypes de la construction identitaire helvétique) : «L'unité dans la diversité, la tradition dans la modernité, la liberté et l'indépendance, la démocratie et le développement économique, la paix sociale et la neutralité, la tolérance religieuse et la chartie laïque» (Müller 2007 : 594). Aujourd'hui encore, l'école reste le vecteur d'une culture commune qui conditionne la possibilité du «vivre ensemble» dans un monde marqué par l'inégalité et l'exclusion sociales et les conflits de culture.

L'enseignement de l'histoire en Suisse, comme dans d'autres pays occidentaux, peut être catégorisé en trois ensembles de finalités : des «finalités patrimoniales et culturelles», des «finalités intellectuelles et critiques», des «finalités pratiques et

professionnelles» (Audigier 1993). En premier lieu, «l'histoire a pour rôle de transmettre des connaissances partagées sur le passé de la nation et de l'humanité. En ce sens, elle a surtout une fonction civique et politique, en contribuant à forger la mémoire et l'identité nationales, la conscience collective, en donnant à chacun les moyens de se reconnaître comme membre d'une collectivité au passé commun». Ensuite, l'histoire scolaire aspire à «initier aux méthodes et aux conditions de production des sciences historiques et donc former à l'esprit critique». Cette finalité fait écho à l'importance accordée dans l'enseignement à la vérification systématique des informations et à la mise en évidence de la notion de point de vue inhérente à tout discours. S'il semble plus aisé de confronter les élèves à l'analyse de documents pour «s'interroger sur l'établissement du vrai», il est bien plus complexe de créer les conditions d'une «prise en compte effective du point de vue de l'énonciateur». L'histoire est souvent narrée comme si elle disait des faits réels et non comme un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Finalement, l'histoire scolaire a également une «utilité sociale [...] ; l'histoire aide à former le citoyen et à comprendre le monde actuel».

Ces trois ensembles sont significatifs des tensions inhérentes à des finalités à la fois identitaires et scientifiques dans l'enseignement de l'histoire. Les premières visent à susciter un sentiment d'adhésion à une «communauté politique» et à un «destin collectif», à l'égard desquels les secondes invitent à la distanciation et à l'exercice d'un esprit critique (Audigier 1997). Le sentiment de rupture qui se fait sentir lorsqu'on compare l'école du 21^e siècle à celle du 19^e siècle relève avant tout de la manière dont ces finalités sont conçues, dosées et surtout mises en œuvre. Elles le sont selon les exigences politiques et les courants pédagogiques des différentes époques, et non en fonction des finalités elles-mêmes.

L'école est aujourd'hui encore le lieu par excellence de «construction [et de] transmission aux générations futures d'une conception du monde et de valeurs à partager», autrement dit, d'un projet d'avenir commun (Audigier 1997 : 5). Toutefois la conception de l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans un nouveau paradigme.

Tout en continuant à valoriser la transmission de connaissances factuelles du passé, bon nombre de programmes d'histoire mettent progressivement un accent particulier sur le développement des aptitudes intellectuelles (des compétences) et de l'esprit critique des élèves. En Suisse, les programmes d'histoire ne sont plus prioritairement pensés en termes de validation du présent par une connaissance du passé, mais d'interrogation des origines et des fondements grâce à des capacités de discernement. L'histoire scolaire est une manière de connaître, une méthode pour développer la compréhension des relations entre les peuples et les événements du passé et du présent (Wineburg 2001). La pensée historienne participe de cette manière de connaître (Hassani Idrissi 2005 ; Heimberg 2002). Elle fait écho à l'émergence d'une histoire plurielle au sein de la communauté des historiens et se caractérise par le dépassement de la dimension essentiellement factuelle et identitaire de la discipline. Si l'histoire reste associée à l'éducation citoyenne, ce n'est plus seulement pour construire l'identité des jeunes en termes d'appartenance nationale, mais

surtout pour développer l'aptitude des élèves à interroger et à comprendre des phénomènes sociaux passés et présents, à construire une opinion personnelle raisonnée et pertinente à leur sujet.

Cette définition des finalités de l'histoire scolaire reste toutefois sujette à controverses. Ses contradicteurs l'interprètent comme le refus d'une transmission de connaissances factuelles tels que dates, personnages, événements. Le souci de distinguer méthodes et contenus n'implique pourtant pas un choix exclusif. Il traduit l'importance à accorder aux premières dans la manière d'aborder — et non d'évincer — les seconds dans le but de développer les facultés intellectuelles des élèves. Il est évident que la méthode historique n'est pas un jeu intellectuel désincarné ; l'étude d'un objet historique combine méthode et connaissances factuelles.

En Suisse, une interpellation adressée au Conseil fédéral en décembre 2004 par quarante parlementaires suisses de l'Union démocratique du centre, parti de droite populiste et nationaliste, et la réponse qui lui a été faite en février 2005, sont significatives de ces controverses¹¹. L'auteur de l'interpellation souhaite que le Conseil fédéral prenne des mesures afin que l'enseignement de l'histoire transmette «une image positive de la Suisse» de manière à «développer chez les générations nouvelles un esprit patriotique prêt au sacrifice». Dans sa réponse — négative — le Conseil fédéral explicite les finalités que les autorités helvétiques assignent à l'enseignement de l'histoire. Tout en reconnaissant la nécessité de transmettre des connaissances à propos du passé, l'histoire scolaire a pour mission de poser «les fondements du futur exercice des droits et obligations civiques». Le Conseil fédéral souligne l'importance «de rendre les élèves capables de discernement critique face à l'histoire et aux différentes manières de la présenter».

Du point de vue de la Confédération la valeur éducative de l'histoire réside non pas dans l'acquisition de savoirs historiques, mais de compétences intellectuelles que la méthode historique permet de développer. Ce point de vue est aujourd'hui largement partagé par la communauté des didacticiens de l'histoire (voir notamment Tutiaux-Guillon & Nourrisson 2003). C'est précisément dans cette perspective qu'a été introduit dans le canton de Genève, en 2001, un nouveau plan d'étude pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne au niveau du secondaire I.

2.1. Le plan d'étude genevois

Le plan d'étude précité est organisé autour de sept objectifs d'apprentissage qui visent l'acquisition de compétences caractéristiques du «regard spécifique sur le monde qui est propre à l'histoire et aux historiens» et qui «dépendent directement des savoirs fournis par la pensée historique» (plan d'études 2001 : 1)¹² :

11. Interpellation déposée par André Reymond au Conseil national le 7.12.2004.

http://search.parlament.ch/f/cv-geschaefte?gesch_id=20043650.

12. http://www.geneve.ch/co/former/plans_etudes/pe_educ_citoyenne.pdf.

- «—Être capable de critiquer des sources, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques ;
- Savoir interroger le passé pour mieux comprendre le présent et ses racines, l'origine des droits et des contradictions qui caractérisent la société actuelle en remontant dans le passé ;
- Prendre en compte l'« autre », d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives ;
- Être sensible à la complexité des temps et des durées dans le cadre de l'analyse historique des faits et des sociétés anciens ;
- Distinguer l'histoire et la mémoire, se montrer lucide et critique en matière commémorative ;
- Prendre en considération l'expression de l'histoire dans les champs culturel et médiatique, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique ;
- Acquérir progressivement des points de repère et une culture générale en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations.»

Ces sept objectifs font écho à trois grandes catégories de la pensée historique : «comparer (constater des points communs, des différences) ; périodiser (établir des successions, des ruptures) ; distinguer (l'histoire et ses usages)»

(HEIMBERG 2002 : 35).

Le plan d'étude détermine également des bornes chronologiques pour chacun des trois degrés d'enseignement de l'école secondaire obligatoire : de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale en 7^{ème} année, de la civilisation médiévale à la Révolution française en 8^{ème} année, les 19^e et 20^e siècles en 9^{ème} année. Mais il n'impose pas de thématiques historiques : «[il] ne constitue pas un programme, mais indique les critères de construction de ce programme» à l'appui de principes organisateurs (plan d'étude 2001 : 18). Ceux-ci constituent en somme la focale à adopter pour choisir, penser et enseigner des thématiques historiques. L'absence d'une liste de contenu — comme l'on en trouve dans la plupart des curriculums — se justifie ici par la volonté de ne pas figer les connaissances que l'école transmet et de favoriser la prise en compte continue des évolutions de la recherche historique et des nouvelles questions qui se posent à l'encontre du passé. Des enseignants sont toutefois mandatés par la direction de l'école secondaire obligatoire pour élaborer des séquences thématiques — associant un thème et un mode de pensée — qui sont à disposition de tous les enseignants d'histoire.

La volonté de se démarquer d'un savoir imposé par les pouvoirs politiques est significative d'une histoire scolaire centrée sur des finalités intellectuelles, méthodologiques et critiques. L'absence d'un accord sur les contenus à enseigner pose toutefois la question délicate de la responsabilité — au sein d'une communauté socio-politique — du choix des connaissances transmises : «l'école doit s'interroger autant sur ce qui est transmis, que sur le mode de transmission» (Tutiaux-Guillon & Nourrisson 2003 : 8). Les enseignants se disent souvent démunis face à la diversité des

ressources disponibles et l'accumulation des objets susceptibles d'être enseignés. D'autre part, diverses enquêtes montrent la difficulté exprimée par les enseignants à articuler les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire avec la constitution d'une culture commune — de connaissances partagées à propos d'un passé commun — qui leur apparaît comme étant tout aussi fondamentale¹³. L'enseignement de l'histoire est en effet pris, rappelons-le, dans ce double mouvement entre l'exigence de former intellectuellement les élèves à une pensée autonome et raisonnée (mouvement de distanciation), tout en cherchant à susciter, chez ces mêmes élèves, un sentiment d'appartenance à une communauté de destin (mouvement d'adhésion).

2.2. *Du contenu transmis au lien social*

L'identité se tisse à partir des histoires que l'on nous raconte, des histoires que l'on se raconte. Au sein de la famille, à l'école, dans les médias, dans le monde social, plétores d'histoire circulent et véhiculent un nombre important de connaissances factuelles. Peu importe que ces connaissances soient avérées, fictives, mythiques,... elles participent toutes à forger un rapport au passé, au présent, à l'avenir que nous partageons avec ceux qui nous entourent au sein de notre espace social, culturel, politique.

Si les histoires racontées participent à la construction identitaire de chaque individu, le choix des objets historiques étudiés à l'école ne devrait-il pas résulter d'une concertation — aussi délicate soit-elle — au sein de la collectivité ? L'école est bien plus qu'un lieu de transmission supplémentaire aux côtés de multiples autres réseaux médiatiques. Elle est le véhicule principal — parce que commun à tous les membres scolarisés au sein d'une communauté sociopolitique — d'une vision du passé en fonction d'un avenir souhaité et souhaitable.

Face au présent perpétuel de la recherche historique, aux changements des enjeux de société et aux évolutions des questions identitaires, l'histoire scolaire est appelée à renouveler continuellement les connaissances et la compréhension qu'elle transmet. Elle peut le faire en éclairant les questionnements auxquels répond l'histoire et qui sont le reflet des valeurs propres à une collectivité. Si la Révolution française est une des bornes chronologiques proposée dans le plan d'étude genevois et qu'elle constitue un sujet enseigné par une large majorité des enseignants genevois, ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un événement historique majeur pour la République genevoise du 18^e siècle. Ce n'est pas non plus parce qu'elle permettrait de construire une appartenance identitaire des élèves genevois. C'est d'abord parce

13. Une recherche est actuellement en cours au sein de l'Equipe de recherche en didactiques des sciences sociales de l'Université de Genève (Observatoire Histoire et Ecole). Elle vise à appréhender la réalité de l'enseignement et de saisir quelle histoire est effectivement transmise et apprise (François Audigier, Nadine Fink, Charles Heimberg et Valérie Opériol).

qu'enseigner la Révolution française est un moyen d'élargir l'échelle nationale pour construire et transmettre un certain nombre de valeurs qui sont aujourd'hui encore opératoires dans la conception collective de nos sociétés occidentales. Ce constat n'exclut pas que l'on puisse s'interroger — également dans le cadre de l'enseignement — sur la pertinence de ces valeurs et du modèle de société auquel elles participent. Enseigner la Révolution française à Genève découle en somme d'un accord implicite sur un certain nombre de valeurs à transmettre aux générations à venir. Pour autant que ces accords soient explicités, une des fonctions sociales à laquelle l'école peut répondre est de proposer de manière réflexive les histoires qui, parmi la multitude d'histoires coexistantes et malgré les valeurs conflictuelles qui traversent toute société, donnent sens à un passé, un présent et un devenir communs.

L'école peut transmettre un discours à propos du passé qui est celui d'un consensus identitaire implicite, qui ne fait pas de place aux enjeux de société — ou du moins ne les explicite pas — et qui écarte ce qui divise, ce qui suscite désaccord et controverse. Elle joue alors le jeu d'une transmission de mythes tels que ceux dont j'ai esquissé quelques traits dans la première partie de ce texte (la neutralité, le consensus politique, 1291 comme pacte fondateur,...). Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité, de faire interagir les acteurs sociaux en concurrence et de résoudre les différends, tout en dégagant les dimensions d'une histoire partagée. Cette seconde tendance s'écarte des grands modèles explicatifs qui passent sous silence tout ce qui divise les membres d'un groupe sociopolitique. L'accent ne porte alors plus prioritairement sur une transmission de savoirs à propos d'un objet historique étudié, mais sur une réflexion à propos des fonctions sociales, politiques, identitaires de l'histoire, réflexion qui articule *de facto* connaissances factuelles et modes de pensée historique.

3. Perspectives

Il n'existe pas *une* vraie histoire et *une* seule manière de la transmettre. L'histoire relève d'un dynamisme qui organise les expériences passées de manière à donner une signification au présent et envisager un avenir souhaitable. La familiarisation des élèves avec les mécanismes de fabrication de l'histoire — authentique ou mythique — et de ses fonctions sociales, politiques, culturelles, identitaires,... est essentielle si nous les souhaitons à la fois conscients et critiques à l'égard de leurs appartenances identitaires. Il me semble fondamental de ne pas nier ces appartenances identitaires, mais au contraire de les prendre au sérieux en veillant à en expliciter les significations et les mécanismes de construction, les valeurs et les stéréotypes qu'elles véhiculent. Il s'agit en somme de dénaturer l'identité nationale pour restituer les logiques de mise en cohérence et les modes opératoires.

Il paraît aujourd'hui fondamental de nous donner les moyens d'explicitier — et non de contourner, éviter, nier,... — la participation de l'histoire enseignée aux constructions identitaires des uns, des autres et de nous-mêmes et de parvenir, peut-

être, à mieux les maîtriser. Aussi, parallèlement au développement d'un enseignement centré sur l'outillage intellectuel des élèves, il semble nécessaire de poursuivre la réflexion sur les contenus historiques avec lesquels nous décidons, au sein d'une communauté sociopolitique donnée (genevoise, suisse, européenne, occidentale, mondiale ?) de former les futurs citoyens et d'agir sur leurs conceptions de l'identité et de l'altérité. Tout en gardant à l'esprit que même si nous partageons des histoires communes, nous n'entretenons pas les mêmes rapports avec ce passé (Eckmann 2004). C'est un vaste chantier de recherche qui s'ouvre.

Bibliographie

- AUDIGIER, F. (1993) Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Thèse, Université de Paris VII, Denis Diderot.
- AUDIGIER, F. (1997) Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme. Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille.
- AUDIGIER, F. (2005) «Histoires de stéréotypes, stéréotypes sans histoire». En : Le cartable de Clio, n° 5, 67-77.
- BECK, U. (2006) Qu'est-ce que le cosmopolitisme ? Paris: Aubier.
- BRUNER, J. (1996) L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la *psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- COMMISSION INDÉPENDANTE D'EXPERTS SUISSE — SECONDE GUERRE MONDIALE (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*. Rapport final. Zurich: Pendo.
- COMINA, M. (ed., 1989) *Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma*. Actes du colloque «Histoire et belles histoires de la Suisse» tenu les 6 et 7 mai 1988 à l'Université de Lausanne. Itinera, n° 9.
- ECKMANN, M. (2004) Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes. Genève: IES.
- FINK, N.; HEIMBERG, C. (2004) *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. Dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse — Château de Prangins. Prangins: Musée national suisse.
- FINK, N.; HEIMBERG, C. (2008) «Transmettre la critique de la mémoire». En : Hähnel-Mesnard, C., Lienard, M.; Marinas, C. (ed.) *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*. Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique, pgs. 65-73.
- FINK, N. (2008) Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Thèse, Université de Genève, FPSE.

- GIRARDET, R. (1986) *Mythes et mythologies politiques*. Paris: Seuil.
- HASSANI IDRISSE, M. (2005) *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- HEIMBERG, C. (2002) *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (ed., 2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Editions Amsterdam.
- JENSEN, B. E. (2000) *L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. Détournements de l'histoire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 89-104.
- JOST, H.-U. (2005) *A tire d'ailes. Contributions de Hans Ulrich Jost à une histoire critique de la Suisse*. Lausanne: Antipodes.
- KREIS, G. (2004) *Das verpasste Rendez-vous mit der Weltgeschichte*. Teil III. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*. 3/2004, 314-330.
- MULLER, B.; BOSCHETTI, P. (2003) *Entretiens avec Jean-François Bergier*. Carouge-Genève: Zoé.
- MULLER, C.A. (2007) *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au xxe siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat, Genève: Université de Genève.
- PAYET, J.-P. (2008) «Le lexique pluriel des frontières de l'ethnicité. Un point de vue comparatif (France, Suisse) sur un objet à dénomination variable». En: *Bulletin de l'ARIC*, n° 46, 25-34.
- RESZLER, A. (1986) *Mythes et identité de la Suisse*. Genève: Georg.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. (ed., 2003) *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- VAN DONGEN, L. (1997) *La Suisse face à la Seconde Guerre mondiale, 1945-1948: émergence et construction d'une mémoire publique*. Genève: Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
- WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec

Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers

Le Québec fut, de 2006 à 2009, le théâtre d'une guerre de plume autour d'un nouveau cours (*Histoire et éducation à la citoyenneté* ou HÉC) portant sur l'histoire québécoise et dont les plus farouches adversaires disaient qu'il endoctrinerait les élèves en faveur du nationalisme fédéraliste multiculturel du Canada anglais et à l'encontre de l'identité québécoise.

Ces accusations étaient-elles fondées? Pour répondre, cet article présente le contexte dans lequel les programmes de sciences sociales et d'histoire furent développés et implantés dans les écoles primaires et secondaires du Québec francophone, ainsi que leur architecture, leur contenu et leur idéologie.

Ainsi, sa première partie décrit le système scolaire québécois, l'évolution de ses programmes d'histoire, en portant une attention particulière à la place qu'ils faisaient à la question nationale, puis la réforme des années 2000 et ses impacts sur l'enseignement des sciences sociales (y compris ce qui concerne l'histoire nationale). Dans sa deuxième partie, l'article analyse la nature des compétences disciplinaires sur lesquelles se fondent les programmes d'histoire et leur rapport à l'identité, de même que l'accueil scolaire et médiatique qui fut réservé au programme d'histoire québécoise, ainsi que le type de citoyens que ces programmes proposent d'éduquer. Enfin, il rapporte les résultats d'une recherche préliminaire sur les nouveaux manuels.

1. Contexte et architecture

1.1. *Système scolaire*

Cette section présente d'abord la structure du système scolaire, puis les étapes habituelles de la scolarité aujourd'hui au Québec.

Le système scolaire québécois prescrit les mêmes contenus d'enseignement pour tous les enfants du même degré, quelle que soit, par exemple, la langue d'enseignement. Il s'agit de l'aboutissement récent d'un processus — inachevé — quadragénaire d'unification que nous ne pouvons décrire ici, mais qui est bien documenté (Charland, 2005) et qui marque une rupture profonde avec l'ancien régime scolaire, très éclaté¹.

1. Le système scolaire public était en quelque sorte divisé en huit systèmes parallèles, selon la religion (catholique ou protestante), la langue (française ou anglaise) et le genre. En outre, le secteur privé franco-

Les étapes et les programmes scolaires sont donc aujourd'hui en général les mêmes pour tous. Le cours primaire se constitue de trois cycles de deux ans, que le redoublement peut allonger. Il n'y a pas de programme d'histoire au premier cycle, mais il y en a aux deuxième (les élèves ont généralement de 8 à 10 ans) et troisième (de 10 à 12 ans) cycles. Les programmes furent implantés graduellement, au primaire puis au secondaire, de 2000-2001 à 2009-2010, en prévoyant un délai d'appropriation durant lequel l'application du programme n'était pas obligatoire. Nous verrons plus loin les programmes du primaire.

Vers douze ans, les élèves passent au secondaire, lequel se compose de deux cycles. Le premier cycle dure normalement deux ans. L'offre de cours comprend un cours d'histoire obligatoire. Au deuxième cycle, les élèves peuvent opter pour deux types de formation. La formation la plus courante, celle du secteur général, dure en principe trois ans. Elle peut mener, vers 17 ans, au cégep. Plus loin dans cette partie, nous verrons les programmes d'histoire offerts aux deux cycles de la formation générale des jeunes du secondaire.

Le second type de formation est offert aux jeunes du secondaire à compter de la deuxième année du deuxième cycle (vers 15 ans). Plus pratique, il est axé sur l'insertion rapide dans le marché du travail et touche environ 5% d'une cohorte. Sa durée varie. Il est souvent perçu comme une voie de garage pour les mauvais élèves. Un cours d'histoire, distinct de celui du secteur général et adapté à cette clientèle, est offert. Nous n'en traiterons pas ici.

1.2. Continuités et ruptures dans les programmes en regard de l'identité nationale

Dans le débat sur le rôle des programmes actuels d'histoire dans la formation de l'identité des élèves, plusieurs commentaires reflétaient une représentation erronée des précédents programmes. Cette section décrit trois générations d'anciens programmes d'histoire, en vue d'exposer les ruptures et continuités, sur les plans pédagogiques et historiographiques, dans cette formation. Cela posera les bases de l'analyse des nouveaux programmes qui seront analysées en deuxième partie.

Entre 1905 et 1969, les programmes d'histoire différaient, selon la langue et la religion. Nous n'examinons ici que ceux des écoles pour les franco-catholiques, c'est-à-dire les quatre cinquièmes de la population. Les programmes qui y prévalaient déterminaient point par point le contenu événementiel à enseigner pour chaque degré scolaire. Il s'agissait de l'épopée des martyrs et découvreurs de la Nouvelle-France dont le territoire formait un demi-cercle allant de l'embouchure du fleuve Saint-Laurent au delta du fleuve Mississippi, en passant par le territoire de la

catholique détenait un quasi monopole sur la formation secondaire des garçons. Il y avait aussi quelques écoles d'autres confessions... Tous ces systèmes comportaient eux-mêmes des filières ne menant pas aux mêmes diplômes et dont les profils de recrutement et de sortie étaient très fortement corrélés aux classes sociales, les enfants de l'élite allant dans les meilleures écoles et prenant à leur tour les meilleures places dans la société.

vallée de l'Ohio, une apologie de la famille, de l'Église et de la patrie (Éthier, Lantheaume, Lefrançois 2008 ; Lenoir et coll., 2001).

Ainsi, dans la version de 1959 du *Programme d'études des écoles élémentaires*, identique aux précédentes à cet égard, on pouvait lire que l'enseignement devait révéler «aux enfants l'action de la Providence», montrer que «les nations n'ont de vrai bonheur» que si elles sont «fidèles à la loi de Dieu», souligner «la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme» (DIP, 1959). La mission idéologique de ce programme était claire: inculquer aux élèves Québécois francocatholiques des valeurs patriotiques pour qu'ils soient prêts à défendre la nation canadienne-française et... le statu quo social et religieux, contre la modernité amoralisée et assimilatrice des conquérants angloprotestants!

Dans un contexte de bouillonnement social visant à démocratiser les superstructures politiques et éducatives et à les adapter à l'accélération des changements démographiques et socioéconomiques de l'après-guerre, un nouveau programme est adopté en 1969. Il tranche avec les précédents et concorde avec le *zeitgeist* qu'exprimait le rapport Parent en 1966: «l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habitue à peser ou à nuancer ses affirmations» (Gouvernement du Québec, 1966, p.178-179).

Il s'agissait de développer l'autonomie intellectuelle et des aptitudes de délibération rationnelle et démocratique incompatibles avec un enseignement basé sur la «prédication patriotique» (p.82) ou religieuse pour «participer un peu moins aveuglément au destin collectif» (p.178) en apprenant aux élèves à reconnaître, spécifier et analyser des problèmes à propos de controverses publiques actuelles, à révoquer en doute leurs croyances, à se livrer à des enquêtes factuelles, à peser des arguments et en débattre, ainsi qu'à délibérer dans le respect et la tolérance.

Le rapport de 1966 demandait aussi d'accorder plus de place à l'histoire sociale et culturelle, ainsi qu'à l'histoire de la conquête des droits démocratiques et à l'histoire contemporaine et l'histoire du monde. Cela a pour effet de minorer l'importance mise sur l'ethnie canadienne-française. On constate donc une volonté de décentration, d'affranchissement de la chronique de l'âge d'or perdu. L'élève nouveau doit être ouvert au monde et tourner son regard vers l'avenir. Dans les faits cependant, l'enseignement de l'histoire cesse d'être obligatoire.

En 1979, un autre rapport sur l'éducation est adopté, en continuité avec celui de 1969. Il confiait à l'école québécoise le mandat de préparer les élèves «à jouer leur rôle de citoyens», car «l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme [...] le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyens»; l'école avait pour mission de les «amener progressivement [...] à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres» (MÉQ, 1979, p. 28-31) dans la poursuite du bien commun.

Dans sa foulée, deux nouveaux programmes d'histoire sont adoptés, au secondaire, l'un centré sur l'histoire occidentale (en deuxième, soit vers 13 ou 14 ans),

l'autre sur l'histoire nationale (en quatrième, soit vers 15 ou 16 ans). Ces programmes, conçus par objectifs comme les autres de cette période, développaient peu les contenus notionnels, mettant plutôt l'accent sur le développement d'attitudes et d'habiletés intellectuelles et techniques.

En *Histoire du Québec et du Canada* (en vigueur de 1982 à 2008), les contenus concernaient moins les événements politiques que les structures et conjonctures socioéconomiques, et se restreignaient encore davantage à ce qui se passait sur le territoire québécois actuel. Ce programme demandait aux élèves de «constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer leur pensée critique et finalement tenter leurs propres interprétations des situations historiques. Ils se familiarisent ainsi avec une démarche logique qui leur servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés», à analyser leurs propres valeurs et à s'ouvrir aux autres valeurs, à prendre «conscience de leur rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité» (MÉQ, 1982, p.12-13).

Pour ce faire, il suggérait aux enseignants de placer les élèves devant des versions contradictoires, avec les sources corroborant ou infirmant ces versions, afin qu'ils les analysent et en tirent leurs propres conclusions. L'expression «nation québécoise» n'apparaissait pas dans le programme, mais la formation de l'État québécois prenait plus d'importance. Ce programme fit en son temps l'objet de critiques nourries et contradictoires. A posteriori, toutefois, il ressort de ce programme qu'il avait pour mission de former des citoyens, mais des citoyens Québécois, et ce, sans égard à la langue et la religion.

En somme, quatre tendances se dégagent de ce qui précède: confier plus explicitement aux programmes la responsabilité de former des citoyens capables de réfléchir et de débattre; décrire plus laconiquement leur contenu; décentrer leur récit de l'odyssée ethnique (que l'ethnie soit définie par la langue ou la religion) au Canada et le centrer plutôt sur le territoire de l'État national (québécois); valoriser davantage la pratique d'un savoir-faire que la mémorisation d'un savoir. Bref, l'histoire récente des programmes québécois d'histoire est très normale en regard de l'évolution de la didactique de cette discipline au Québec comme ailleurs.

1.3. Le renouveau pédagogique

Cette section rappelle la demande sociale qui a mené au renouvellement des programmes d'histoire, expose le déroulement de cette réforme.

En 1995, le gouvernement québécois convoqua les États généraux sur l'éducation en raison d'un sentiment, alors très répandu au Québec, d'insatisfaction envers le système scolaire. Entre autres choses, il était reproché à l'école de désincarner, fragmenter et disloquer le savoir (par le découpage des contenus en microobjectifs comportementaux), de développer peu la pensée critique, d'être inefficace, répétitive ou laxiste. Les principales préoccupations exprimées concernaient cependant l'abandon scolaire et l'ignorance présumée des élèves. Il ressortit de cette consultation que l'école devait être recentrée sur trois missions fondamentales (instruire, socialiser,

qualifier), sans négliger le développement de la pensée critique et du vivre-ensemble (MÉQ, 1996a), le vivre-ensemble étant pour plusieurs un synonyme de paix sociale et d'assimilation des immigrants. Une sous-commission, présidée par Lacoursière, fut expressément constituée pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire. Le rapport de la sous-commission proposa notamment que plus de temps soit imparti au cours d'histoire et que ce cours accorde plus d'importance aux Amérindiens, aux anglophones et aux immigrants (MÉQ, 1996b.) À la suite de ce rapport, le comité responsable de l'ensemble de la réforme recommanda d'inclure l'étude des institutions démocratiques et de leur fonctionnement, des droits de la personne, de la mutation des rapports sociaux et des enjeux de la compréhension

2. Les nouveaux programmes de sciences sociales

Cette partie explique les résultats que la réforme a produits sur les programmes obligatoires de sciences sociales au primaire et au secondaire, puis synthétise le discours officiel actuel qui concerne l'histoire.

2.1. Structure des programmes du primaire et du secondaire

Quatre cours de sciences sociales sont obligatoires au primaire et au secondaire. Pour le primaire, le régime pédagogique stipule que le cours *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* doit être offert de la 3^e à la 6^e année, mais sans en préciser la durée. Au secondaire, trois cours de sciences sociales sont obligatoires: *Histoire et éducation à la citoyenneté* (de la première à la quatrième secondaire), *Géographie* (en première et deuxième) et *Monde contemporain* (en cinquième). Ils proposent des connaissances déclaratives et procédurales, mais les considèrent comme des ressources à acquérir et qu'il faut apprendre à mobiliser en situation. Mémoriser et répéter ne suffit donc pas. Il faut plutôt employer des outils mentaux (une démarche inductive rigoureuse, des techniques, des concepts et notions, etc.) et des attitudes pertinents pour accomplir quelque chose, en l'occurrence comprendre le présent à la lumière du passé ou analyser les interprétations afférentes, participer à la vie publique et résoudre rationnellement des problèmes sociaux, en fondant ses décisions sur des bases critiques et sur des valeurs démocratiques et pluralistes (Barton et Levstik, 2004; Stearns, Seixas et Wineburg, 2000; Wineburg, 2001).

2.2. Contenus des programmes de sciences sociales du primaire

Trois compétences doivent être développées tout en explorant différentes étapes de l'évolution de la société québécoise. La société française en Nouvelle-France vers 1645, la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745, la société canadienne vers 1820, puis la société québécoise en 1905 et en 1980 font l'objet d'une étude

anthropologique, géographique et socioéconomique, bien que la question des rapports de classes ou de genres ne soit pas explicitée². Notons que le programme parle de société canadienne en Nouvelle-France au sens où les contemporains distinguaient eux-mêmes «Canadiens» (les habitants nés dans la colonie des basses terres du Saint-Laurent) et Français (les métropolitains de passage) en raison de traits culturels de plus en plus éloignés (MEQ, 2001, p.163-187).

Cela doit permettre de lire *l'organisation d'une société sur son territoire*. C'est la première compétence. Cela permet ensuite de comparer entre elles chacune des étapes de l'évolution de cette société, de porter attention aux changements, ainsi qu'à leurs principales causes et conséquences, y compris sur le monde d'aujourd'hui. C'est la deuxième compétence: *interpréter le changement dans une société et sur son territoire*. Cela permet enfin de comparer ces étapes de l'évolution du territoire à d'autres sociétés, au même moment (iroquoienne, algonquienne, inca, coloniale anglo-américaine, des Prairies, de la Côte-Ouest). C'est la troisième compétence: *s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*. Notons toutefois que la société des Iroquoiens vers 1500 est étudiée avant la colonisation française, de sorte que le territoire québécois est présenté comme un objet immanent auquel s'identifier: la nation territoriale.

En somme, au moment d'entrer à l'école secondaire, les élèves devraient pouvoir, en se servant d'atlas, de cartes géographiques, de documents iconographiques, etc., comprendre les effets, sur une société ou sur son territoire, de l'interaction entre des humains et des atouts et des contraintes d'un territoire. Ils devraient pouvoir chercher et établir le sens des changements qui se produisent dans une société ou sur son territoire, en partant de réalités observables dans le temps, un temps gradué par siècles et millénaires. Ils devraient pouvoir découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales, comparer les ressemblances et les différences qu'elles présentent, les causes et les conséquences de ces différences, puis reconnaître leurs forces et limites, par rapport à des critères pertinents, ce qui devrait en retour leur permettre d'être ouverts, accueillants et respectueux de l'autre (MÉQ, 2002, p.165-187).

2. Par exemple, pour la société canadienne en Nouvelle-France, le programme recommande de travailler à partir de contenus déterminés: les caractéristiques de la population (répartition, composition, nombre approximatif), mode de vie (sédentaire), le mode d'occupation du sol (agricole, expansion territoriale), les réalités culturelles (croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes), les activités économiques (agriculture, élevage, chasse, pêche, commerce, premières industries, commerce des fourrures), les réalités politiques (prise de décision, rôles et pouvoirs des dirigeants, institutions), les moyens de transport (canot, charrette, cheval, voitures tirées par traction animale, bateau), les voies de communication (cours d'eau, sentiers forestiers, premières routes), les techniques et l'outillage (poterie, vannerie, fabrication d'embarcations, raquettes).

2.3. Contenus communs aux programmes d'histoire du secondaire

Deux cours d'histoire de deux ans doivent progressivement pourvoir les élèves de trois compétences disciplinaires, étroitement reliées et développées ensemble. Le premier cours touche l'histoire occidentale, 75 heures lui sont allouées par année. Le deuxième concerne l'histoire nationale, 200 heures lui sont départies, à raison de 100 heures annuelles.

La première compétence identifiée dans ces programmes implique, pour les élèves, de se questionner sur leur société en faisant des liens avec le passé, de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes, d'en reconnaître la complexité et de manifester un sens critique à l'égard des témoignages ou interprétations. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire s'informer, dépouiller, classer et critiquer les documents ou artefacts, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer pour expliquer des changements importants de l'histoire. Cette compétence entretient des relations étroites avec la définition courante de la pensée historique. La troisième vise à faire prendre conscience aux élèves de leur place de citoyens dans la société, puis à leur faire définir leur rôle de citoyen à l'aide de l'histoire, notamment en les amenant à concevoir l'action humaine comme moteur de changement social, à reconnaître la fonction de la prise de parole, à cerner les enjeux de société, à considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, à fonder et mettre en valeur son opinion (MÉQ, 2004, p.344-349). En somme, le nouveau programme d'histoire prétend former des citoyens postmodernes et déconstructivistes.

2.4. Contenus particuliers au cours d'histoire du premier cycle

Le cours s'articule autour de 12 concepts centraux: société, civilisation, démocratie, état, occident, bourgeoisie, humanisme, économie-monde, droit, classes sociales, impérialisme, libertés. Chacun de ces concepts est associé à deux réalités sociales du passé, contemporaines l'une de l'autre et à un réseau de quelques-uns des 71 concepts subordonnés du programme.

L'expression «réalité sociale» recouvre les aspects culturels, économiques, politiques, territoriaux et sociaux de la vie d'une communauté humaine durant une période déterminée. L'intégration d'une réalité sociale au programme se justifie par «son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel» (*op.cit.*, p.350).

La réalité sociale principale est liée à l'Occident (comme l'essor urbain et commercial d'une ville commerciale européenne à la fin du Moyen Âge) et l'autre, à un «ailleurs» (comme Bagdad, Constantinople ou Tombouctou). Leur comparaison et l'obligation d'effectuer un transfert du concept central (comme la bourgeoisie) pour comprendre un aspect d'une réalité sociale du présent (rapports entre les institutions et les groupes sociaux) doivent permettre à l'élève d'induire un modèle général

abstrait du concept central et d'organiser un réseau de concepts secondaires, comme bourg, capital, charte, droit, grand commerce, hiérarchie sociale, institution, urbanisation. Pour éviter la dispersion, un angle d'entrée est proposé. Il s'agit en fait de limiter l'étude d'une réalité sociale à un aspect particulier, par exemple, le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et son rôle dans le développement urbain.

On retrouve aussi dans le programme des «repères culturels», c'est-à-dire des suggestions d'exemples de phénomènes (économiques, artistiques, scientifiques, etc.) significatifs, comme une lettre de change, pour l'essor urbain et commercial, ou *Orfeo*, *La Joconde*, *La Pietà* et *La Naissance de Vénus*, pour l'humanisme. Ces repères ne sont pas objets d'études prescrits, mais peuvent servir de sources auxquelles l'élève peut se référer... et qui sont tous présents dans tous les manuels.

L'Occident demeure donc l'un des fondements identitaires des élèves et l'Orient, un «ailleurs», exotique ou semblable.

2.5. Contenus particuliers au programme d'histoire nationale

Au deuxième cycle, le cours est scindé en deux. En troisième secondaire, sept réalités sociales sont étudiées en ordre chronologique: les rapports entre Amérindiens précolombiens de l'est de l'Amérique du Nord; le contact euro-amérindiens et l'émergence d'une société coloniale en Nouvelle-France; le changement de métropole; les revendications et les luttes dans la colonie britannique; la formation de la fédération canadienne; la modernisation de la société québécoise; les enjeux de la société québécoise depuis 1980. En quatrième, cinq thèmes doivent être enseignés, mais sans ordre prédéfini: population et peuplement; économie et développement; culture et mouvements de pensée; pouvoir et pouvoirs; un enjeu de société du temps présent, déterminé par l'enseignant.

2.6. Réception ménagée aux programmes d'histoire

Plusieurs journalistes, politiciens, historiens et enseignants d'histoire ont vu dans le nouveau cours d'histoire un projet visant l'endoctrinement au service d'un vivre-ensemble dépourvu de culture historique ou, au contraire, pourvu d'une identité nationale multiculturelle canadienne, voire anti-québécois. Cela s'est manifesté le 27 avril 2006, quand *Le Devoir* divulgua des extraits d'un brouillon du programme d'histoire de quatrième et argua qu'il valoriserait l'unité canadienne (Robitaille, 2006). Des didacticiens de l'histoire ripostèrent que ces angoisses étaient infondées, puisque le cours viserait dorénavant le développement des compétences critiques plutôt que la consommation et l'enregistrement d'une narration elle-même historiquement et socialement située (Cardin, 2007). Un dialogue de sourds enfiellé s'ensuivit qui monopolisa les tribunes téléphoniques et les pages éditoriales des journaux durant des semaines. Le même débat s'est répété brièvement en mai 2009.

Ironiquement, il s'agit pourtant d'un programme nationaliste québécois. En effet, non seulement l'école doit-elle jouer «un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité» (MÉQ, 2001b, p.3) et l'étude du passé doit-elle soutenir ce rôle, puisqu'elle aide «à la découverte des fondements identitaires» (MÉQ, 2004b, p.348), mais l'histoire participe aussi à «la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie» (p.295). Car, si les élèves doivent déterminer eux-mêmes les racines historiques de leur identité sociale (p.341), ils ne doivent pas pour autant développer n'importe quelles valeurs. Notamment, on peut lire: «les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes» (MÉQ, 1997, p.33).

Il faut donc insister «sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance» (MÉQ, 2004, p.28). Il s'agit bien de développer les valeurs qui sont désignées comme fondant la société québécoise et qui les disposent à exercer leur «rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté» (p.295-296).

C'est une mission d'intégration sociale que le cours d'histoire doit accomplir. Ainsi, «les disciplines de l'univers social offrent de multiples possibilités d'enrichir les activités intéressant le développement de la compétence *S'intégrer à la société québécoise*» que les élèves immigrants doivent développer (p.150). S'ils ne le savent pas déjà, l'école doit leur expliquer qu'il faut respecter les valeurs démocratiques et les institutions, dont elles seraient à l'origine, comme la mixité des lieux publics, etc. (p.156-157). Tous les élèves devraient conséquemment s'identifier aux institutions publiques provinciales et aux valeurs démocratiques qu'elles incarnent.

Le groupe de travail sur la réforme du curriculum (MÉQ, 1997, p.34) a énuméré ces valeurs, ratifiées ensuite par le Conseil supérieur de l'éducation: égalité, justice, liberté, tolérance, civilité, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions (CSÉ, 1998, p.24). Cette caractéristique différencie le type de reproduction sociale à l'œuvre dans ce programme de celui qui a précédé le Rapport Parent: il s'agit d'amener les élèves à s'identifier à un territoire et à des valeurs, et non pas à une ethnie, mais cela conduit généralement à occulter les oppositions d'intérêts (liés aux classes sociales, par exemple) au sein de la nation, ainsi que les identités et solidarités qui transcendent la nation.

En définitive, tout se passe comme si, dans l'esprit des auteurs du programme, cette action idéologique de l'histoire enseignée était légitime ou coulait de source et gagnait en efficacité en se concentrant sur la transmission des valeurs libérales communes. S'identifier à l'ethnie canadienne-française deviendrait alors facultatif pour s'intégrer à la nation québécoise, souscrire un contrat social prétendument juste et assumer leurs responsabilités de participation sociale «éclairée» (MÉQ, 2004, p.338).

Or, une majorité de Québécois a considéré ce patriotisme politicojuridique insuffisant, voire inconciliable avec leur identité nationale autoassignée. Cela indiquerait

que l'élément central de cette identité est le fait d'avoir des colons français pour aïeux. Par ailleurs, selon les résultats d'une étude de Moisan (2002), les étudiants de la région de Québec, lorsqu'ils narrent l'histoire du Québec, insistent sur le statut de *victimes* d'exploitation et d'oppression des Canadiens-français, nonobstant les différences sociales actuelles. Enfin, Zanazanian, dans une recherche doctorale en cours, a interviewé des enseignants francophones et anglophones de divers milieux montréalais. Il appert que la plupart des répondants francophones ignorent les différentes expériences historiques des anglophones du Québec, alors que tous ses répondants anglophones connaissent d'importants éléments du discours historique majoritaire.

En somme, retenons deux choses de cette partie. D'abord, les compétences disciplinaires en général et la pensée historique en particulier sont au fondement des deux cours d'histoire actuels, mais le contenu notionnel à partir duquel elles se développent diffère. Ensuite, comme d'autres programmes, dans le passé ou ailleurs, ceux-ci rendent un office controversé: la reproduction sociale de citoyens. Mais cela crée des tensions quant vient le temps de déterminer à qui s'identifier. Cette tension est patente en ce qui concerne les objectifs nationalistes canadiens putatifs de programmes qui, paradoxalement, sont nationalistes québécois, mais sans reprendre le discours ethnique traditionnel.

3. Manuels

De grandes tendances ressortent à l'analyse du traitement que les manuels d'histoire du deuxième cycle du secondaire font des trois ethnies dont il est le plus question dans les manuels les plus vendus. Cette section examinera donc successivement les Autochtones, des francophones et des anglophones. Notre attention, cependant, portera davantage sur les Premières nations, car leur présence est surtout concentrée dans un chapitre.

3.1. *Les Amérindiens*

Le chapitre qui, dans tous les manuels, traite centralement des Amérindiens représente environ le septième du contenu éditorial. C'est aussi celui dans lequel on parle le plus, et de très loin, des Amérindiens: après ce premier chapitre, ils s'effacent, sauf pour trois apparitions ponctuelles qui occupent fort peu de place. La question nationale est très présente dans ce chapitre, l'accent étant mis sur l'existence même des nations et, plus particulièrement, sur la différence entre les «nations» autochtones (mosaïque de conceptions du monde immuables), d'une part, et entre les «nations» autochtones et les «autres» habitants du Canada, d'autre part. Comme les trois principaux manuels comportent certaines différences, nous les présenterons séparément, en ordre de vente décroissant (nous consacrons donc plus d'espace au manuel le plus présent dans les écoles) et en ne répétant pas ce qui est commun aux divers manuels.

a) *Manuel 1*

Dès la première page, les auteurs du premier manuel recensé expliquent que, depuis environ 10000 ans, le territoire du Québec actuel est occupé³ par diverses nations ayant chacune leurs traditions et leur façon de concevoir le monde, avant de demander: «En vous appuyant sur une définition du mot *nation*, vous semble-t-il possible d'affirmer que les Amérindiens forment réellement des nations?» ou encore «les Premières nations se considèrent-elles canadiennes, québécoises, ou bien ont-elles une place distincte?»

De même, dans les relations actuelles entre les Premières nations et les eurodescendants, les auteurs se soucient constamment de montrer l'immanente différence des premières nations: «De toute évidence, les Européens et les membres des premiers peuples avaient une vision bien différente de leur place dans le monde. En quoi les paroles de Jacques Cartier (1534-1542) et de l'Ojibwé (1802-1804) traduisent-elles leur conception du monde?» Pourtant, rien dans le manuel n'appelle à (ni ne permet d') identifier au préalable ce que les Premières nations partagent ni ce que les «autres» habitants du Québec ont eux-mêmes en commun.

Un tel accent sur les différences implique parfois des oppositions binaires. Dans les manuels, les revendications territoriales des Amérindiens, leurs luttes pour la reconnaissance de droits spéciaux et de droits à la réparation (parce que «nous», Canadiens ou Québécois, avons profité de cette marginalisation historique des collectivités indigènes) définissent, pour une bonne part, les relations amérindiennes avec la société canadienne.

Par ailleurs, dans les manuels, l'environnement conditionne la culture: «Après s'être rapidement répandue sur tout le territoire américain, la culture homogène des pointes cannellées s'adapte tout aussi rapidement à l'environnement où chacun des groupes s'installe. Chaque groupe adapte sa culture à son environnement». Selon de tels extraits, les groupes humains autochtones n'agissent donc pas de façon autonome, mais sont agis par l'environnement qui détermine leurs modes de vie, bien que les auteurs accordent aux Autochtones une place dans le développement du territoire.

De plus, selon les auteurs du manuel, les nations partageaient (et adaptaient) des connaissances et des croyances et présentaient donc, au plan culturel, de grandes similitudes. Les auteurs escamotent ainsi le problème de l'émergence, sur un même territoire, de nations différentes (tels les Iroquois et Algonquins) aux caractéristiques culturelles divergentes. Cependant, selon ce premier manuel toujours, la culture des Autochtones serait ouverte au métissage: «Les clans sont organisés en nations en fonction de leurs liens de parenté ou de leurs affinités culturelles. Ce mode d'organisation n'empêche pas une personne de l'extérieur de s'intégrer à un clan, à la condition d'être adoptée par celui-ci».

3. Notons que c'est le territoire qui est occupé par les Amérindiens et pas les Amérindiens qui occupent le territoire... Tout se passe comme si les Amérindiens n'étaient pas des agents, mais des objets, et que le territoire était le véritable agent historique.

Les auteurs mettent également l'accent sur les échanges d'outils, de techniques, et sur les échanges commerciaux entre les communautés amérindiennes. Ils présentent l'organisation politique comme égalitariste et harmonieuse: «Dans les sociétés du Grand Cercle, chaque individu est perçu comme un égal, ce qui permet de fonctionner selon la loi du consensus et non de la simple majorité. Tous les membres d'une société doivent s'entendre sur les décisions prises. [...] Les chefs des nations et des clans du Grand Cercle ont le seul pouvoir de convaincre. Dans les rencontres avec les alliés ou les ennemis, les chefs ne sont que les porte-parole des groupes qu'ils représentent». Les Iroquoiens comme les Hurons sont également décrits comme formant des nations dont les modes d'échanges intercommunautaires sont axés sur la diplomatie.

En de rares occasions, les auteurs incluent dans la trame narrative une vision «adaptative passive» des Premières nations (vues comme un bloc socialement monolithique) dans les rapports qu'elles entretiennent avec les Européens (vus aussi comme un bloc): «Les peuples de l'Amérique devront s'adapter à la présence des Européens, qui se disputeront pour les siècles à venir ces nouvelles terres d'une richesse insoupçonnée».

Contrairement aux autres ouvrages recensés, ce premier manuel contient plusieurs extraits de documents autres qu'iconographiques dont les auteurs sont autochtones. On trouve, par exemple, un extrait de texte d'un aîné sioux sur le Grand Cercle, une légende de la tradition orale amérindienne contée par un Amérindien et transcrite. La voix narrative autochtone, souvent appuyée d'extraits de discours d'intellectuels ou d'hommes politiques amérindiens, semble cependant porteuse d'un discours autrefois immuable et universel, mais désormais caduc: «Quels parallèles peut-on établir entre la conception du monde des nations du Grand Cercle et le monde tel qu'on le conçoit aujourd'hui?»

Les auteurs se soucient également de l'apport amérindien à la culture occidentale en Amérique, cependant les recoupements sont tantôt forcés, tantôt anachroniques: «En quoi la conception de l'individu des sociétés du Grand Cercle ressemble-t-elle à la conception humaniste?» ou: «Quels aspects de l'organisation sociale des sociétés du Grand Cercle constituent aujourd'hui la base de la reconnaissance des droits et libertés?» Ils affichent, ce faisant, une conception des Autochtones dans laquelle ils projettent leurs idéaux d'aujourd'hui.

Enfin, notons que l'approche est moins folklorique dans ce manuel que dans les deux autres qui, par exemple, représentent l'héritage culturel des Autochtones par des photos d'un panier de maïs soufflé ou d'une paire de raquettes.

b) Manuel 2

Dans ce manuel, les Autochtones disparaissent dès le contact avec les Européens. Une carte du «Territoire de la Nouvelle-France occupé aux 17^e et 18^e siècles» représente même les paroisses, villes et missions françaises, mais ne comporte aucune trace de village et de présence autochtones hors des missions.

L'ouvrage contient peu de documents dont les auteurs sont autochtones et ceux-ci sont exclusivement iconographiques (œuvre d'art ou photos d'artefacts). Les Européens peuplent la narration (qui est unique, avec peu de documents pour construire une interprétation autonome) de façon aléatoire et sans confrontation des préjugés ou des biais qui les animent. La présentation de la société se réduit à une description de l'aspect culturel (au sens restreint du mot). Des éléments folkloriques (mythologie, canots, raquettes, capteur de rêve) occupent une forte proportion du chapitre, éléments eux-mêmes représentés par des illustrations très stéréotypées, de surcroît produites par des artistes européens ou canadiens français. De même, des auteurs européens racontent les croyances des Premières nations et les mythes qui sont présentés soit sans auteur identifié, soit issus d'ouvrages allochtones. La *Relation* de LeJeune sur l'importance des rêves, par exemple, est présentée sans outil pour aborder le jugement moral qui s'y trouve de façon critique. Peu d'éléments politiques sont expliqués, peu est dit sur les échanges commerciaux, sur les relations entretenues entre les diverses nations (présentées comme vivant en vase clos, chacune de son côté) ou sur le métissage entre les diverses nations.

L'accent placé sur la dimension géographique (trois pages complètes de données purement géographiques : physiographie et végétation) du territoire illustre un déterminisme géographique évident — «Ils adoptent un mode de vie adapté à l'environnement». En fait, l'environnement conditionne entièrement la culture et cela est illustré à plusieurs reprises par les notions de nomadisme et de sédentarisme ou d'outils comme mode d'adaptation à l'environnement (tel le canot d'écorce).

Un fatalisme (ou déterminisme historique) se manifeste aussi. Par exemple, le mode de vie autochtone aurait été incompatible avec la société industrielle et donc consubstantiellement voué à la disparition «Conscients que leur rôle [celui de la culture traditionnelle] n'a plus la même importance avec le développement de la société industrielle...»

Enfin, les peuples autochtones sont présentés comme des objets qui subissent passivement leur sort — qu'il lui soit imposé par la géographie ou par les conquérants. Ainsi, les peuples conquis par les Espagnols sont les victimes passives de cette conquête, tout comme le sont les Iroquoiens rencontrés par Cartier. Une capsule biographique sur Hernan Cortès est d'ailleurs incluse au beau milieu du traitement des peuples de l'Amérique du Nord précolombienne. Symétriquement, l'aide apportée en 1535-1536 par les Autochtones à l'explorateur français Cartier et ses hommes n'est pas mentionnée, pas plus que le refus de ou la résistance des Autochtones face à la prise de possession du territoire par Cartier. En fait, il n'y a aucune réciprocité entre les Autochtones et les Français, les premiers sont passifs et les seconds sont présentés sans apport critique. De même, au présent, les Autochtones sont présentés comme peuple dépossédé (quatre occurrences de ce terme) qui cherche à retrouver ses droits ancestraux pour obtenir l'autonomie gouvernementale, «des territoires plus vastes» et la protection de leur identité culturelle.

Notons pour terminer que les nations Hurons-Wendats et Innus sont désignées par le vocable allochtone désuet de Hurons et de Montagnais, partout dans le chapitre, sauf lors de la première introduction de la nation.

c) Manuel 3

Dès l'introduction, les auteurs de cet ouvrage affirment que les Autochtones doivent maintenant concilier leurs cultures ancestrales avec les réalités du monde actuel. La réalité actuelle des Autochtones est difficile, mais d'après les auteurs, leur situation s'améliorera grâce aux négociations auprès des gouvernements pour la reconnaissance de leurs droits ancestraux et par le développement économique capitaliste de leurs communautés.

Le chapitre contient deux documents écrits par des auteurs autochtones, le chanteur Florent Vollant et l'avocat Roméo Saganash. Les autres documents issus d'auteurs autochtones sont iconographiques.

La narration unique est descriptive, les seuls documents relatifs à l'histoire sont iconographiques, à l'exception d'un document de Lalemant, missionnaire Jésuite. Les élèves ne peuvent construire leur propre interprétation et doivent se fier au récit. De plus, bien que les illustrations et le document écrit soient presque uniquement de source européenne, on ne situe aucunement le contexte du premier contact, de l'évangélisation, etc. Les auteurs mentionnent toutefois que les représentations des missionnaires sont «teintées par leurs perceptions et par leur connaissance limitée de ces peuples».

Divers éléments culturels et sociaux «pré-contact» sont présentés, tant au plan des conflits (tels les conflits armés et la torture pratiquée entre Autochtones) que des échanges (échanges diplomatiques et commerciaux entre les diverses nations), de même que des structures politiques, mais le tout est parfois très sursimplifié. Des valeurs culturelles communes (courage, générosité et éloquence) et des exemples de métissage culturel (ex. calumet de la paix, qui se répand à travers l'Amérique du Nord) sont également identifiés.

Enfin, à l'instar des autres manuels, cet ouvrage dépeint la culture comme le produit de l'environnement et les Autochtones comme des objets passifs ayant perdu leurs droits parce que les Européens se sont appropriés leurs terres et parce que le contact a transformé leur mode de vie.

d) En général

Quatre grandes tendances se dégagent des manuels. Tout d'abord, l'opposition binaire présentée entre les parties présuppose que chaque partie forme elle-même une unité indivisible, relativement statique, aux mêmes origines et à la même histoire : «eux» et «nous».

Ensuite, les peuples autochtones sont vus comme se trouvant jadis dans un état de liberté naturelle représentée dans la culture occidentale par le personnage de Vendredi avant son contact avec l'homme blanc aux conventions déshumanisantes. L'influence de Rousseau persiste. Comme son Émile, les Premières nations furent corrompues par l'explorateur et, plus tard, le colon imposant, entre autres, le commerce et les modes d'organisation hiérarchiques inégalitaires européens au sein des bandes.

Par ailleurs, entre le pôle des grands personnages et celui des grands ensembles (Londres impose de nouvelles taxes..., les Premières nations revendiquent aujourd'hui leurs droits..., etc.), l'on retrouve peu d'intermédiaires, de groupes ou de sous-groupes plus ou moins circonscrits socialement, culturellement et géographiquement, aux revendications contextualisées et déterminées en partie par des intérêts divers ou convergents, ce que l'on pourrait appeler de nos jours la société civile.

Enfin, il faudrait être nombreux pour apporter des changements de société et l'énergie de ce nombre impulsant ces changements devrait être canalisée par de grandes figures libératrices que n'auraient pas eues les Autochtones. Ces derniers seraient des perdants qui, n'étant pas de taille devant la culture majoritaire, demanderaient aujourd'hui de se retrancher d'elle. En contrepartie, la marginalisation exercée dans le passé se poursuivrait à l'insu des sociétés contemporaines (parce que «nous» minimisons le mal que «nous» «leur» avons fait); l'injustice que les Amérindiens vivent ne tiendrait pas aux structures sociales d'aujourd'hui, mais aux maux du passé.

3.2. Les Français et l'émergence d'une société en Nouvelle-France

Les auteurs de l'un des manuels insistent sur la résistance amérindienne devant les explorateurs français et sur la contribution amérindienne à l'exploration de ce nouveau territoire par les Français (dynamique de construction commune du territoire).

En même temps, comme c'est le cas des autres manuels, l'idée persistante est que les Amérindiens furent manipulés par divers groupes d'intérêts occidentaux, plutôt que d'avoir été les participants d'une relation pouvant leur être utile. «Afin de favoriser l'adoption des valeurs chrétiennes par les nations amérindiennes, le clergé catholique encourage le peuplement de la colonie. Il se heurte cependant aux compagnies, qui ne s'intéressent qu'au commerce et aux profits, et pour qui tout ce qui détourne les Amérindiens de la chasse est très nuisible. En 1635, les Jésuites fondent des missions au pays des Hurons-Wendats, où ils travaillent à l'évangélisation. De là, ils explorent le territoire pour atteindre d'autres populations et contribuent à la traite des fourrures». Ces Occidentaux sont présentés comme s'ils étaient mus par des motifs immoraux et belliqueux aujourd'hui rejetés et pouvant seuls expliquer pourquoi l'occupation des territoires s'est effectuée «par la force et la répression». Par ailleurs, les relations entre Français et Amérindiens apparaissent comme étant surtout de natures commerciale et guerrière. L'articulation de mode de production, l'échange inégal qui s'ensuit et les guerres commerciales séculaires entre Amérindiens n'apparaissent pas comme des facteurs pouvant expliquer l'intérêt immédiat que ceux-ci auraient pu trouver au contact.

Les auteurs de tous les manuels mettent plutôt l'accent sur le choc des conceptions du monde et sur l'influence, présumée unilatérale, des Européens. Les modes de vie des Européens auraient ainsi été peu transformés par les contacts avec les Amérindiens, sinon certaines influences comme les vêtements ou le vocabulaire. De même, au plan technologique, l'influence Français-Amérindiens demeure plu-

tôt unidirectionnelle quoique, pour faire face à la rigueur hivernale, les Européens profitent des techniques développées par les Amérindiens, conséquence d'un déterminisme environnemental qui conditionne la culture et les différences entre les collectivités, plutôt qu'un métissage culturel mutuellement bénéfique et conscient: «Une société dite «canadienne» s'adapte au milieu physique et climatique de la colonie».

Dans la société coloniale de comparaison qu'est la Virginie, les Amérindiens sont présentés comme des communautés ayant résisté à l'évangélisation anglicane, tandis que la conversion des esclaves africains se serait réalisée sans heurts.

La société québécoise actuelle, «marquée par le fait français depuis l'époque de la Nouvelle-France», se définit d'abord par ce qui la distingue des autres sociétés d'Amérique du Nord: «pour protéger son caractère original et imposer ses visions, la société québécoise doit faire preuve d'autonomie», peut-on lire dans un en-tête de page. Il y a là un élément de définition nationale timide, mais réel.

3.3. *Le changement d'empire et les Anglais*

L'utilisation de certains termes laisse entendre que le Québec est, depuis la conquête britannique qui suit la Guerre de Sept ans, une société divisée, fragmentée, comme ce titre: «La dualité des institutions publiques au Québec».

Par contre, l'intention des auteurs est d'insister sur la coexistence de «deux choses différentes»: «En Estrie, le territoire est divisé en cantons (*townships*, en anglais), héritage de l'organisation territoriale du régime britannique, eux-mêmes divisés en rangs, héritage de l'organisation territoriale du régime français».

La résistance autochtone est toujours présente, mais timide et au service de l'histoire de l'ethnie française: «peu avant la signature du traité de Paris, des Autochtones alliés des Français résistent à l'occupation britannique». Un seul manuel présente les conséquences de ce changement d'empire pour les Autochtones.

Les Canadiens-français doivent défendre leurs acquis devant les Britanniques et le font de manière pacifique, en employant des moyens démocratiques (ex.: une pétition) que permet le système britannique lui-même. Cela correspond à un stéréotype commode: «nous» sommes pacifiques. On peut parfois même entrevoir l'idée que le changement d'empire constitue un exemple de conciliation d'intérêts divergents dans une société.

Dans le souci d'inclure certains groupes minorisés, le lecteur peut penser à tort que ceux-ci détiennent des pouvoirs d'égal à égal avec d'autres groupes dominants ou que tous ces groupes agissent selon les mêmes motifs ou les mêmes intérêts, par exemple: les «Loyalistes sont principalement des habitants d'origine britannique ou autochtone et des esclaves africains qui fuient la guerre».

4. Conclusion

Dans le contexte québécois, les recherches théoriques et empiriques sur l'usage et la mobilisation des compétences historiques se font relativement rares et elles sont porteuses de tensions quant à la part de récit commun et de critique ou à la part de cohésion des groupes nationaux pluriculturels et de transmission de mémoires, ainsi que d'expériences historiques spécifiques.

C'est pourquoi, à l'instar de certaines études analysant les choix exprimés en histoire par les curricula et les problèmes qu'ils posent (Clausen, Horton et Speer-Lemisko, 2008), nous avons recensé les contributions relatives aux débats académiques en didactique de l'histoire s'intéressant au contenu manifeste du curriculum formel au Québec et à ses pratiques historiennes de référence.

Elles s'accordent *grosso modo* avec les discours qui abondent dans la littérature didactique concevant la pensée historique en tant que fonction de l'activité mentale d'un sujet social qui utilise des méthodes de cueillette et d'interprétation des données analogues à celles des historiens, et ce, en vue de générer ou de juger des interprétations à propos d'éléments du passé ou des origines de phénomènes actuels, ou encore, de prendre des décisions en s'éclairant de ces interprétations (Lévesque, 2008).

En revanche, en se questionnant sur les savoirs qui deviennent scolaires, dans les manuels et les salles de classe, cette recherche liminaire sur les programmes et sur les manuels a fait émerger de multiples questions de travail: les manuels contribuent-ils à faire penser historiquement, donnent-ils les moyens de développer cette pensée historique? Leurs auteurs poursuivent-ils ce but? Sont-ils en phase avec la recherche dans le domaine? Bref, les contenus et les activités des manuels permettent-ils de développer cette pensée de nature historique et, sinon, que faut-il corriger pour qu'ils le fassent vraiment?

Des sections consacrées aux manuels, l'on peut notamment retenir, pour les travaux à venir, qu'il faut réfléchir sur les précautions à prendre pour que l'enseignement par les manuels relève, sans toutefois les folkloriser ou les surdéterminer, les différences — dans l'espace, dans le temps et dans le social — inter et intragroupales (les Premières nations, les eurodescendants, etc.), ainsi que leurs ressemblances. Car cela constitue les assises de toute pensée historique.

Bibliographie

- BARTON, K.C.; LEVSTIK, S. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARDIN, J.-F. (2007) «Quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire». *Bulletin d'histoire politique*, v. 15, n. 2, p. 67-84.
- CARDIN, J.F. (2009) «Pour un enseignement intellectuellement «riche» de l'histoire: un discours de longue date». *Diversité canadienne*, v. 7, n. 1.

- CHARLAND, J.P. (2005) *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: ERPI.
- CLAUSEN, K.W.; HORTON, T.A.; SPEER-LEMISKO, L. (2008) «Democracy and Diversity: A Content Analysis of Selected Contemporary Canadian Social Studies Curricula», *Citizenship Teaching and Learning*, v. 4, n. 1, p. 35-49.
- CSÉ [Québec. Conseil supérieur de l'éducation]. (1998) *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation, v. 2.
- DIP [Département de l'Instruction publique]. (1959) *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: DIP.
- ÉTHIER, M.-A.; LANTHEAUME, F.; LEFRANÇOIS, D. (2008) «L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance», *Éducation et francophonie*, v. 36, n. 1, p. 65-85.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1966) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou tome II (suite): Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- LEFRANÇOIS, D. (2004) «Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative. In: Ouellet, F. (Org.)». *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec: Presses de l'Université Laval, p. 73-100.
- LEFRANÇOIS, D.; ÉTHIER, M.-A. (2008) «Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía)». *Aula de Innovación Educativa*, v. 170, p. 31-36.
- LENOIR, Y. et al. (2001) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LÉVESQUE, S. (2008) *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: UTP.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation]. (1979) *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 28-31.
- MÉQ. (1982) *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, p. 12-13.
- MÉQ. (1996a) *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Faits saillants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1996b) *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1997) *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (2001) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (2002) *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 165-187.
- MÉQ. (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MOISAN, M. (2002) *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde et analyse des résultats*. Mémoire (maîtrise) — Faculté d'histoire, Université Laval, Québec.
- ROBITAILLE, A. (2006) «Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement «moins politique», non national et plus «pluriel»», *Le Devoir*, 27 avril, A1.
- STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (2000) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie: Temple University Press.

Identidad, diversidad y ciudadanía. Motivo de innovación curricular en algunos (siete) centros de educación infantil y primaria¹

Roser Batllori Obiols, Lluís del Carmen Martín, Margarida Falgás Isern, Alfons Romero Diaz, Montserrat Oller i Freixa

El punto de partida del trabajo que se presenta se fundamenta en dos situaciones de cambio que se han producido a nivel mundial. Por una parte, el actual proceso de globalización que ha implicado entre otras cosas, la llegada de fuertes corrientes migratorias y la presencia de alumnos de todas partes del mundo a las escuelas catalanas, en especial a las comarcas de Girona. Por otra, Internet ha abierto amplias posibilidades al conocimiento de cualquier lugar del mundo y a la comunicación entre las personas. La nueva sociedad ha apostado por la educación en la complejidad, remarcando las dimensiones éticas del conocimiento y la necesidad de una formación más abierta y flexible (se propone *enseñar a aprender*), más centrada en el estudiante y su aprendizaje.

La idea de globalización trae consigo una nueva interpretación del concepto de identidad. Cada época histórica establece una preeminencia a unas fuentes de identidad en detrimento de otras. La continuidad en el tiempo y la diferenciación respecto de otros son criterios que definen la identidad. Si el siglo xx implicó la preeminencia de la identidad de clase, hoy parece que los individuos se sienten más identificados con la nación, los símbolos, la cultura local, la edad, el consumo, la orientación sexual, el género, etc. Para la población inmigrada la identidad cultural toma una importancia especial: «En las sociedades contemporáneas la importancia de la pertenencia a la nación parece que se ha instituido como la principal fuente de identidad y una de las fuentes más significativas de la identidad individual» (Guibernau, M., 2003: 130).

En la misma línea Bauman (2001) considera que aquello que caracteriza primordialmente la globalización es la movilidad y la libertad de movimiento, que se han convertido en el valor dominante y el eje estratificador de nuestras sociedades. Que la movilidad es un eje estratificador quiere decir que la libertad de movimiento se distribuye de una manera desigual entre los diferentes individuos y grupos sociales. Así, en contra de los planteamientos predominantes sobre la unidad de los efectos de la globalización, Bauman considera que estos efectos son radicalmente diferentes para los diferentes grupos sociales. Esta nueva desigualdad se debe ver también reflejada en los procesos de identidad de las personas.

Desde nuestro punto de vista, la identidad toma una dimensión cultural y una dimensión económico-social para designar la desigualdad. Como dimensión cultural

1. El trabajo al que se refiere la siguiente comunicación es *Identitat i diversitat en el coneixement del medi d'infantil i Primària* financiado por AGAUR (*Expediente 1E320517/02*) y se llevó a cabo durante el bienio 2005-2007.

se trataría de conseguir que se vaya construyendo una pluriidentidad que recoja los diferentes elementos identificadores desde los más personales, a los más políticos y sociales.

En esta comunicación se presentan algunas reflexiones que han sustentado un nuevo enfoque curricular para el estudio de medio en siete centros educativos². Estos cambios se ejemplifican en una nueva propuesta para trabajar el tema de la inmigración en aulas de educación Infantil y Primaria.

1. Repercusión en el currículo: globalización y diversidad

El proceso de globalización tiene un claro reflejo en las sociedades contemporáneas ya que introduce cambios respecto la identidad y la diversidad cultural. Estas consecuencias tienen su repercusión en el sistema educativo ya que suponen la necesidad de reinterpretar los currícula.

Sociedades diversas han existido siempre aunque a lo largo de la historia hayan variado las respuestas utilizadas para hacer frente al reto de la diversidad cultural, por tanto el sistema educativo ha tenido diferentes orientaciones. En los períodos más recientes, a principios del siglo xx, se optó por un modelo asimilacionista que pretendía la integración a través de la homogenización: la pérdida de la identidad cultural del grupo minoritario para adoptar completamente los valores, creencias y prácticas de la nueva cultura. En Norteamérica se desarrolló también el *melting pot* o fusión cultural que preconizaba la transformación de las culturas en contacto en una de nueva y diferente. Se olvidaban las distintas relaciones de poder entre los diferentes grupos.

Más recientemente se abogó por el pluralismo cultural o multiculturalismo que define la diversidad como el respeto a las diferentes culturas y el enriquecimiento que supone que todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas y políticas han de estar presentes y desarrollarse libremente.

Esta interpretación está hoy superada en el sentido que no es suficiente el respeto mutuo y las relaciones no discriminatorias por las que abogaba el multiculturalismo sino que es necesaria la interculturalidad que se preocupa por abordar la relación entre culturas, buscando las convergencias, vínculos y punto en común.

Desde la perspectiva educativa, el interculturalismo pone el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio. En definitiva lo que se pretende es crear la convivencia superando la conflictividad y el malestar que genera el cambio social.

La propuesta de innovación curricular que se presenta se identifica con esta interpretación intercultural la cual requiere cambios y nuevas decisiones respecto el contenido social que los profesores enseñan en sus aulas.

2. Los centros participantes son: CEIP Bordils, CEIP Carme Auguet, CEIP Agustí Gifré, CEIP Les Guilleries, CEIP Migdia, ZER de Camallera, CEIP El Pla, todos ellos de las comarcas de Girona. Además también se contó con la participación del CRP del Gironès.

2. El estudio del medio y el concepto de ciudadanía

El contenido del estudio del medio debe reformularse para atender la perspectiva de una nueva sociedad global de forma que a partir de estos contenidos se tenga en cuenta la formación de un nuevo concepto de ciudadanía.

En este sentido, uno de los actuales debates alrededor de la ciudadanía se da entre los partidarios de la política del universalismo y los de la política de la diferencia. La política del universalismo pone énfasis en que todos los ciudadanos tienen la misma dignidad, de forma que tendrían los mismos derechos para evitar distinciones entre ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda (la discusión se encuentra en si se trata solo de derechos civiles y de voto o hace falta también tener en cuenta la esfera socio-económica).

En contraste con la política del universalismo, Taylor (1994) defiende lo que se denomina política de la diferencia aunque también tiene una base universalista, pero pone un énfasis especial en la identidad. Aquí el reconocimiento significa algo más que la igualdad de derechos. Lo que se pide es el reconocimiento de la identidad específica de cada individuo o grupo, de aquello que los hace diferentes de los otros. Según Taylor, lo que caracteriza la política de la diferencia es que precisamente esta especificidad ha sido ignorada y a menudo asimilada por una identidad dominante o mayoritaria. La base de la política de la diferencia está constituida por el potencial de cada individuo, grupo y cultura para definir y formar la propia cultura (Guibernau, 2003: 142).

Este debate está plenamente vinculado con la renovación actual del concepto de ciudadanía. El concepto clásico de ciudadanía se basaba en la condición que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deben cumplir las mismas obligaciones y obedecer las mismas leyes. Los teóricos de la nueva ciudadanía critican esta noción «clásica» (Meehan, E., 1993) al considerar que la participación económica y social ha sido fundamental en la sociedad actual, de forma que la verdadera pertenencia a la colectividad se define por la actividad económica y no por la participación política. Meehan concluye que la relación entre estado-nación y ciudadanía, que tiene un carácter histórico, no es necesaria y que la ciudadanía debe liberarse de este lazo. Se trata, en definitiva, de extender el concepto para evitar exclusiones, de vincular la ciudadanía a la condición de persona más que a la de ciudadano nacional.

Desde el nuevo enfoque ser ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía se fundamenta en la igualdad de todas las personas. Supone educar en el sentido de promover redes de relación entre las personas, las instituciones, basadas en la libertad, la responsabilidad y los derechos; promover la pertenencia a una comunidad en la cual se pueda ejercer el debate público, la capacidad de intervenir y de escoger, impulsar la participación política a partir de un conocimiento del poder, las maneras como este se organiza, se distingue, se ejerce y se controla.

Estas ideas permiten concretar una nueva propuesta para el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural y que toma forma desde la perspectiva socio-constructivista de la enseñanza y aprendizaje y una aproximación a las recomenda-

ciones del informe Delors (1996) y Morin (2000) de la UNESCO para la educación del siglo XXI. La propuesta se concreta en:

- El estudio del medio es una de las vías de adquisición de la identidad y de iniciación a prácticas de ciudadanía.
- El medio debe estudiarse en todas sus dimensiones
- La experimentación y vivencia va más allá de la observación del entorno próximo
- La racionalización y conceptualización de la experiencia a través del desarrollo de competencias lingüísticas
- La priorización, de la interacción y el diálogo como el camino para la construcción de significados compartidos y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de intercambio de experiencias culturales diversas.
- Una selección de contenidos basada en aspectos de la vida cotidiana o en problemas sociales.
- El estudio de espacios relacionados con aspectos naturales, sociales y culturales, teniendo en cuenta la combinación de escalas y la comparación entre espacios para introducir una perspectiva mundial de las problemáticas e involucrar a los distintos lugares de origen

3. La concreción de una propuesta de innovación para el estudio de la inmigración partiendo de aceptación de la unidad y diversidad de la actuación humana

La nueva propuesta para el estudio del medio³ se basa en una metodología de investigación-acción colaborativa (Mackernan, 1999), que es la que más se adecua a los objetivos propuestos, centrados en la mejora del currículum y los procesos educativos. Desde esta perspectiva, tanto los profesores universitarios, como los maestros de los centros de recursos y escuelas que participan, trabajarán aportando sus experiencias y conocimientos desde diferentes perspectivas complementarias, que permitirán una mejor fundamentación y validación de las innovaciones que se llevarán a término.

Eligiendo esta metodología renunciamos a «buenos diseños curriculares» realizados por los profesores universitarios para ser aplicados por los maestros y maestras y promovimos un trabajo cooperativo entre ambos colectivos que se desarrolló del siguiente modo:

3. El Proyecto se llevó a cabo a partir de un grupo de trabajo organizado por el CRP de Girona en el marco del *Pla de Formació de Zona del Departament d'Educació*, coordinado por Roser Batllori y Lluís del Carmen.

Fases de la metodología de investigación-acción.	Concreción en el proyecto «Todos somos de muchos lugares»
a) delimitación del problema de estudio	Renovación del estudio del medio social y natural desde la unidad/diversidad como camino para la construcción de una identidad colectiva.
b) elaboración argumentada de propuestas de actuación	Presentación, debate y aceptación de las ideas que fundamentan el proyecto. Determinación del tema de estudio: «Todos somos de muchos lugares». Propuesta y debate de la unidades didácticas que va a trabajar cada centro y elaboración de las unidades didácticas por parte de cada centro.
c) experimentación de las propuestas	Trabajo en cada uno de los centros a partir de las propuestas elaboradas por los maestros y maestras participantes.
d) análisis y reflexión sobre la experimentación	Sesiones conjuntas de trabajo entre los maestros y maestras participantes y el profesorado universitario y la representante del CRP: intercambio de propuestas, debate de situaciones de aula, aportación de recursos, etc. Intercambio de opiniones sobre los procesos seguidos y los resultados conseguidos. Enriquecimiento de las propuestas iniciales a partir de la incorporación de otros puntos de vista. Análisis de aspectos concretos a partir de las intervenciones de profesores universitarios y de lecturas propuestas.
e) planteamiento de nuevas cuestiones	Propuesta de nuevas actuaciones Propuestas de extender la experiencia a otros ciclos educativos.

Se estableció un proceso de seguimiento y valoración paralelo, realizado por un observador externo, orientado a recoger informaciones variadas de las escuelas, mediante entrevistas a los profesores y pequeñas filmaciones a los estudiantes que puedan servir para contraste y la triangulación de las observaciones.

A título de ejemplo mostramos uno de los documentos trabajados con los profesores en el resumíamos la nueva perspectiva del estudio del medio. Un modelo didáctico para adaptar el conocimiento del medio al paradigma socioconstructivista. Estas dimensiones se usarán para analizar en qué aspectos se ha producido innovación.

Dimensiones de la innovación curricular que se aplican al trabajo sobre migraciones

- Una visión crítica y constructiva de la realidad que propone la construcción de futuros posibles.
- Un tratamiento del espacio/tiempo que incluye las dimensiones locales y globales del medio.
- Una perspectiva de trabajo interdisciplinar entre las dimensiones naturales, sociales y culturales del medio
- Un trabajo interdisciplinar con las áreas instrumentales de lengua y matemática.
- Una selección de contenidos basada en aspectos de la vida cotidiana.
- Unos contenidos organizados en torno al concepto clave de diversidad/unidad y desigualdad.
- Una metodología de aula que da prioridad a la participación, la interacción y el diálogo.
- Una metodología que permita la adquisición de las técnicas básicas de la investigación del medio.
- El uso de cámaras fotográficas y otras tecnologías (TAC) como herramientas de exploración del medio.
- Una concepción de la evaluación que permita seguir y regular los aprendizajes.

El trabajo sobre las migraciones se realizó durante dos cursos. En el primero se pretendía tomar conciencia de la gran movilidad y migración que ha caracterizado a las familias en el último siglo. Movilidad que queda reflejada en la composición del aula. En el segundo tomar conciencia de que las migraciones afectan también a otros seres vivos como los animales. En el primer caso el trabajo fue considerado por los profesores como un trabajo de ciencias sociales y el segundo de ciencias naturales. Los trabajos realizados se pueden consultar en <http://www.udg.edu/coneixmedi>

Datos básicos de algunas UD sobre inmigración (cursos 2005-06 y 06-07)

	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D
Título de la unidad didáctica realizada	Somos iguales y diferentes	Bornavell. Nuestra escuela vista como un pueblo. Las migraciones	En la escuela somos de aldeas distintas	Niños del mundo iguales y diferentes
Áreas implicadas	Ciencias sociales y lengua	Ciencias sociales, matemática, lengua catalana y TAC	Ciencias Sociales y lengua	Conocimiento del medio natural y social
Cursos implicados	Ciclo medio. Cuarto de primaria	Ciclo superior. Quinto y sexto de Primaria.	Ciclo inicial. Segundo de primaria	Educación infantil P5.
Material producido por los alumnos	Mural individual que recoge diversos aspectos de la vida cotidiana. Fotos, entrevistas a la familias. Artículo en la revista local.	Encuestas y redacción de entrevistas. Elaboración de gráficos con Excel y redacciones de biografías	Textos y dibujos sobre su aldea.	Las maestras elaboran el cuento. «La tribu del sol y la tribu de la luna»

4. Conclusiones

Los maestros y las maestras que participaron en esta experiencia pueden ser considerados profesionales de reconocido prestigio de modo que sus opiniones y su propia práctica nos aportan una información válida sobre la creación de identidad y de ciudadanía en las aulas multiculturales partiendo de los conceptos clave de unidad/diversidad/ desigualdad.

- Se mostraron receptivos a la incorporación de dichos conceptos y a la aceptación del trabajo de la diversidad así como a un trabajo de exploración del medio más directamente relacionada con la vida cotidiana de los alumnos. También aceptaron ampliar el concepto de medio de modo que incluya «otros medios» que conviven en la clase y que forman parte del patrimonio cultural de las familias. Tres cambios muy importantes en relación a las ideas educativas de gran parte de los maestros y las maestras, no exentos de dificultades de aplicación.
- Los profesores consideraron que la propuesta metodológica era bastante parecida a su modo de trabajar, valoraron especialmente la motivación que despertó en los alumnos la metodología de trabajo utilizada y la incorporación del trabajo de valores en el área de conocimiento del medio. En dos casos destaca especialmente la influencia de las actuaciones sobre el reforzamiento del sentido de identidad en algunos alumnos inmigrantes que mostraban vergüenza y timidez previa y no reconocían sus orígenes.
- Se utilizaron las nuevas tecnologías y se estableció una interdisciplinariedad bastante elevada entre el conocimiento del medio y las áreas instrumentales de lengua y matemáticas.
- Los profesores reconocieron la dificultad de un trabajo interdisciplinar con las ciencias naturales. Los motivos aportados eran de tipo organizativo y curricular. En el momento de la experimentación no existía una área de conocimiento del medio unificada en Cataluña. En ningún caso se trabajaron las migraciones humanas y las migraciones de algunas especies animales de modo paralelo de manera que se pudiera establecer nexos de comparación. La idea era interesante pero controvertida y no fue aceptada.
- El trabajo nos ha permitido constatar algunas dificultades que comporta la introducción de la diversidad en el estudio del medio. Aparecen prejuicios y miedos sobre si la consideración de los lugares de origen ayudará a crear una identidad conjunta, de ciudadanos de determinado pueblo y una pluriidentidad personal o provocará los efectos contrarios, la cerrazón en la considerada identidad propia. Aparece una vivencia nueva para los alumnos que tienen una única identidad, se ven diferentes por primera vez y no les gusta, ellos consideraban diferentes a los otros. Aparece el pudor de los que no quieren explicar como es su lugar de origen por tenerlo en poca consideración y por no entender que todos los lugares son iguales. Estas actitudes que se dan en los alumnos, en algunos maestros y familias provocaron una valoración negativa por parte del profesorado que los consideran un freno al trabajo realizado. El grupo de profesores universitarios con-

sideró estas dificultades como una aportación positiva y como unos temas posibles de estudio.

- El trabajo también nos ha permitido constatar que la diversidad humana no es percibida como tal por los alumnos de educación infantil y ciclo inicial y que no existen prejuicios raciales, étnicos y sociales en estas edades. Estas mismas observaciones fueron realizadas en Estados Unidos por la Asociación nacional para la educación de los niños jóvenes (Naeyc, 1986) que aprecian los indicios de prejuicio en alumnos de ciclo superior como consecuencia de la influencia del entorno. También se dieron muestras de la comprensión del sentimiento de solidaridad en alumnos de estas edades.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2001) *Globalización. Las consecuencias humanas*, Barcelona: UOC-Pórtico.
- DELORS, J. (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- GUIBERNAU, M. (2003) «La articulación de la diferencia». ROS, A. (coord.) *Interculturalitat. Bases antropológicas, sociales y políticas*. Barcelona: UOC-Pórtico.
- MACKERNAN, J. (1999) *Investigación- acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- MEEHAN, E. (1993) *Citizenship and the European Community*. Londres: Sage.
- MORIN, E. (2000) *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- TAYLOR, C. (1994) *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

L'estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local

Antoni Santisteban (coord.), Josefina Fondevila i Ferran Sánchez

1. Introducció

En contextos d'una gran diversitat cultural s'ha comprovat que una bona part de l'alumnat no té una identitat local, cosa que ens ha portat a l'estudi de l'associacionisme en el passat proper i en l'actualitat. Segurament, la construcció de la identitat local ha de facilitar als nois i les noies un cert sentiment de col·lectivitat que pertany a un territori de la ciutat. Al mateix temps, el treball sobre l'associacionisme serveix per adonar-nos de l'existència al barri de persones amb objectius comuns, amb necessitats comunes, amb reivindicacions coincidents.

Ens sembla important que l'alumnat s'identifiqui amb el barri on viu, en primer lloc que el reconegui, que sàpiga on és, que el situï en el plànol, que relacioni el seu espai amb uns carrers i amb uns límits dins el nucli urbà. Al mateix temps estarà construint un sentiment de pertinença a la ciutat. En els nostres temps les persones poden tenir múltiples identitats i, entre aquestes, la identitat local és part de les vivències quotidianes.

S'ha de saber que les reivindicacions de les associacions de veïns als barris fa 30 o 40 anys eren, entre d'altres, aconseguir una escola, asfaltar un carrer o que l'autobús arribés al barri. Avui dia, han canviat els objectius, però continua sent necessari aquest tipus de participació democràtica. D'altra banda, com ens imaginem el futur del nostre entorn, del nostre barri, d'aquí a 50 anys? Quins canvis s'hi produiran? Com ens agradaria que fos? Què hem de fer per aconseguir els futurs desitjables, per sobre dels futurs possibles o probables?

2. Presentació del projecte

Aquest treball s'ha desenvolupat al llarg del curs 2007-2008 a les escoles del districte 2 de la ciutat de Terrassa. Aquesta zona de la ciutat presenta una problemàtica real d'immigració i de convivència multicultural. El projecte va ser una iniciativa del Pla de Barris i de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa, que s'ha realitzat a partir d'un conveni amb l'Associació de Mestres Alexandre Galí. Hi han participat 5 escoles del districte, 4 escoles públiques i 1 escola concertada, 10 mestres,¹

1. Els/les mestres que hi han participat són: Josefina Fondevila i Ferran Sánchez del CEIP Salvador Vinyals; M. José Muñoz del Col·legi Liceo Egara; Cristina Abad i Carlos Domínguez del CEIP Agustí Bartra; Francisco J. Bonilla, Desirée Climent, Concepció Villalba i Josep Ortiz del CEIP Antoni Ubach, i M.

i més de 200 alumnes de 5è i 6è d'educació primària. La preparació i el seguiment del projecte ha consistit en l'elaboració d'uns materials didàctics en forma de dossier de treball, la seva experimentació i la seva edició final.

Un dels aspectes més importants d'aquest projecte ha estat el treball amb el professorat per a la preparació, l'execució i la valoració final de l'experimentació realitzada. Es tractava de donar el protagonisme als mestres i d'introduir possibles innovacions en el desenvolupament de la competència social i ciutadana en les aules. Així es van seguir les fases de treball següents, concretades en diverses reunions:

- a) establir els objectius a aconseguir i els criteris que havien de ser la base d'una proposta didàctica per a l'ensenyament de l'associacionisme als barris i la participació democràtica;
- b) dissenyar les diferents temàtiques que havien de formar part del dossier de treball per a l'alumnat, i aportar els materials necessaris per elaborar les activitats del dossier de cada temàtica;
- c) finalitzar els materials curriculars i concretar la metodologia i el procés que se seguiria en la intervenció didàctica a les aules, i experimentar els materials;
- d) valoració final dels resultats de la proposta, per introduir les correccions necessàries per millorar els aspectes que no haguessin funcionat.

Així, els materials experimentats, ja corregits, han donat lloc a una publicació de l'Ajuntament de Terrassa, que les distintes escoles del districte 2 poden utilitzar per treballar l'associacionisme i la participació democràtica (SANTISTEBAN, 2009). Al mateix temps, s'està estudiant la possibilitat de traslladar l'experiència a totes les escoles de primària i secundària de la ciutat. A més del dossier editat, també s'han elaborat uns materials en forma de maleta, per treballar la mateixa temàtica, però a partir d'un taller que es desenvolupa solament en 2 hores, amb un format més informal i dinàmic, que forma part de les propostes educatives la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament ofereix a les escoles.

La finalitat del projecte era l'estudi de les associacions dels barris com a aprenentatge de les possibilitats de la participació democràtica en el medi proper, afavorint la construcció d'una identitat local. Es tracta de formar la competència social i ciutadana d'una manera contextualitzada i funcional, per a la convivència real, per a la responsabilitat i el compromís social, per a la participació i l'acció social.

Els objectius del treball van ser els següents:

- Identificar l'espai on es localitza el propi barri i el districte corresponent, a partir del plànol de la ciutat i de la fotografia aèria.

- Relacionar el procés de formació dels barris de Terrassa, en especial a partir de la immigració dels anys cinquanta i seixanta, amb el naixement del primer associacionisme lligat a les reclamacions dels serveis públics.
- Comprendre que per conviure amb altres persones cal que ens coneguem bé a nosaltres mateixos, les nostres maneres de viure i de veure el món.
- Diferenciar entre grups naturals i associacions, i reflexionar sobre la pluralitat, la convivència i l'organització social.
- Valorar les associacions dels barris i aquelles associacions que són de tota la ciutat, però que també tenen presència en cada barri.
- Identificar i classificar les associacions segons el seu àmbit d'actuació o els seus objectius.
- Analitzar les característiques d'alguna associació concreta del barri i el seu funcionament democràtic.
- Valorar alguns mecanismes i algunes possibilitats de participació democràtica a la ciutat a través de les associacions.
- Imaginar el futur del barri, fer propostes de millora, debatre i argumentar les propostes des de valors democràtics.

A grans trets, el treball es va dividir en set temes per a cada un dels quals ens fèiem diverses preguntes inicials. Aquestes preguntes havien de servir per analitzar les representacions inicials de l'alumnat, així com per desenvolupar-les posteriorment.

1. Quin és el meu barri? Com és el meu barri vist des de l'aire? On és casa meva? On és la meua escola?
2. Quan es va formar el meu barri? Quins problemes tenia? Quan es va formar la primera associació?
3. Com sóc jo? Què és el que m'agrada? Com em veuen les altres persones? Quina diferència hi ha entre un grup natural i una associació? A quins grups naturals pertanyo? A quines associacions pertanyo o m'agradaria pertànyer?
4. Què fa diferents les persones i què les fa iguals? Per què és positiva la pluralitat? Per què la convivència és de vegades tan difícil? Per què ens hem d'organitzar les persones?
5. Quines associacions hi ha al meu barri? A quines altres associacions de Terrassa puc pertànyer? Com classifiquem les associacions? Com va néixer aquesta associació? Per què? Quines altres associacions podríem crear per solucionar algun altre problema?
6. Quins són els objectius i quin és el funcionament de l'Associació de Veïns del meu barri? Com fa l'Associació de Veïns una demanda a l'Ajuntament? Com s'organitza la Festa Major?
7. Com defenso alguna de les necessitats del meu barri? Quines raons dono? Qui hi estaria d'acord? Com argumento la meua o la nostra demanda? Com ho puc donar a conèixer? Com m'imagino el meu barri d'aquí a 50 anys? Quants anys tindrè jo? Com dibuixo o com represento el meu barri a la Terrassa de l'any 2050?

3. Puc prendre decisions?

Una última activitat de pràctica real de participació democràtica de l'alumnat va ser la «Taula d'Infants». Aquesta va consistir en què l'alumnat que va treballar en el projecte va posar nom a una passarel·la per a vianants que s'havia construït sobre la Riera de les Arenes. Cada grup d'alumnes va proposar alguns noms, segons el que s'havia proposat i s'havia votat a cada classe que hi participava, i en una reunió final es van realitzar les presentacions dels noms proposats amb la seva justificació, per part dels mateixos nens i nenes, davant de les autoritats municipals. Finalment, després d'una primera votació per escollir només alguns noms, es va dur a terme la votació final. Els nens i les nenes van decidir que el nom fos «Passarel·la de l'Amistat». Aquesta experiència va ser una gran lliçó de democràcia per part dels nens i les nenes que hi van participar.

Diari de Terrassa. Viernes, 23 de mayo de 2008

TERRASSA | 7

INFRAESTRUCTURAS > EL PUENTE PEATONAL ESTÁ SITUADO SOBRE LA RIERA DE LAS ARENAS



Escolares de 5.º y 6.º de primaria que escogieron el nombre del puente peatonal. APOCALIPTICO

Los operarios trabajan en la fase final de la construcción de la pasarela.

Bautismo de la nueva "pasarela de la amistad"

● El nombre lo ha decidido un grupo de veinte escolares

Redacción

La nueva pasarela peatonal sobre la riera de Las Arenas ya tiene nombre. Se llamará "Pasarela de la amistad".

Veinte chicos y chicas de las escuelas Agusti Bartra, Antoni Ullsch, Salvador Vinyals, Montserrat y Lluís Egea constituyeron por la primera mesa infantil del distrito II para votar el nombre de la estructura peatonal. La actividad fue el último ejercicio práctico del proyecto "La participación democrática y l'associacionisme" que han llevado a cabo estos cinco colegios en el marco del Pla de Barri y en el que han participado un total de 250 alumnos de 5.º y 6.º de primaria.

Las obras de la pasarela, que se han ejecutado a la altura de la calle de Jacint Fàbregas y del Doctor Aiguà, ya están en la recta final y se espera que terminen este mismo mes.

El puente peatonal, que tiene 50 metros de largo y está diseñado por Enginyeria Reventós, pretende ser la infraestructura logística del Pla de Barri. El elemento más característico es el arco en forma de parábola que cruza el puente en diagonal. La infraestructura ha supuesto una inversión de 772.533 euros.

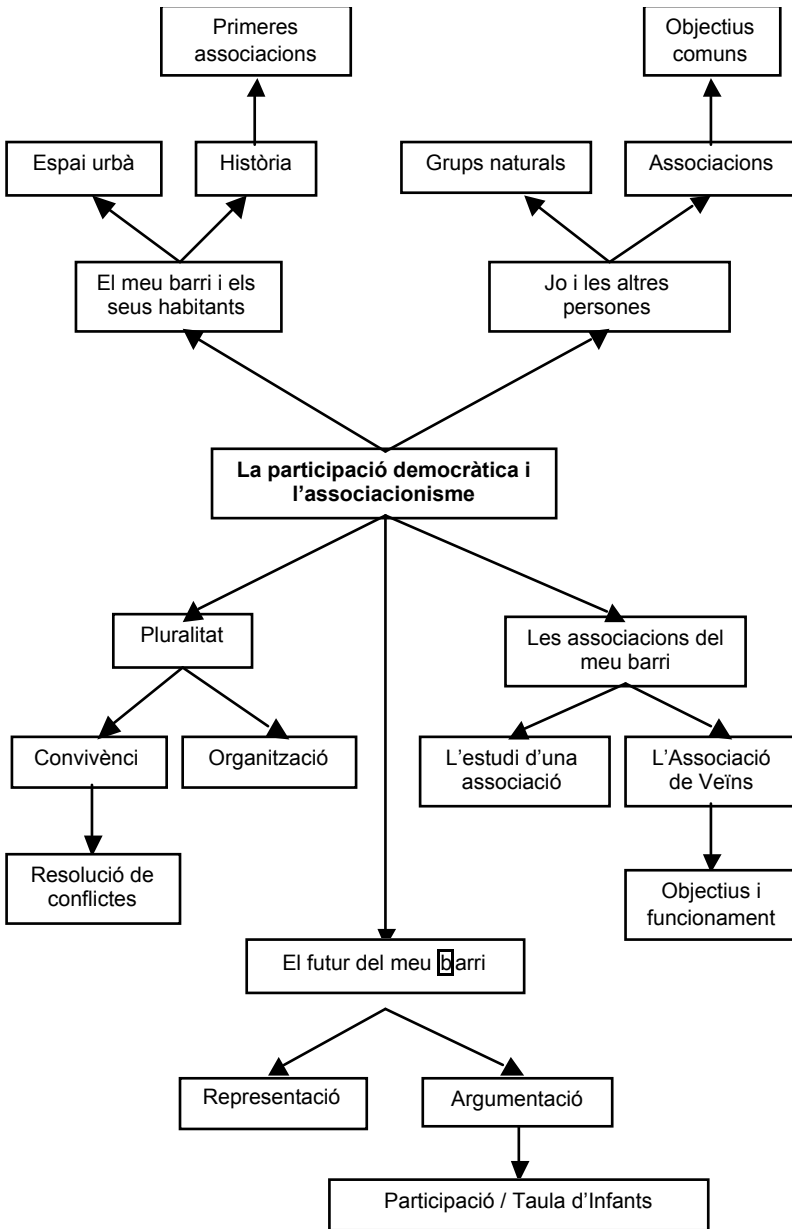
4. Resultats de l'experiència

L'experiència ha estat molt positiva. Així ho han valorat les institucions que hi han participat, les escoles, el professorat. L'alumnat va demostrar una predisposició a la participació, a la cooperació i al debat, per tal com va donar resposta a les expectatives de la proposta didàctica. En definitiva, aquesta experiència demostra que es pot aconseguir un ensenyament que afavoreixi la construcció d'una identitat local, com un procés bàsic per a l'educació per a la ciutadania. I aquest objectiu sembla imprescindible en una societat multicultural on la identitat s'ha de començar a construir amb allò més proper, a partir del fet que estimem el que és més local, ja que, altrament, serà difícil estimar altres realitats. La història ens ofereix exemples de com l'associacionisme afavoreix la idea de formar part, de ser part, de la necessitat de treballar pegats, de tenir objectius comuns, més enllà de les diferències personals.

Bibliografia

- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. 1994. «Democràcia i participació». A: *Senderi. Quaderns d'Educació Ètica*, 12. Vic: EUMO.
- SANTISTEBAN, A. 1999. «Educació política: per què, què i com. Quan dos per dos no són quatre». A: *Perspectiva Escolar*, 234, pàg. 19-30.
- SANTISTEBAN, A. (coord.). 2009. *La participació democràtica i l'associacionisme. Una proposta de treball per al districte 2 de la ciutat de Terrassa*. Cicle Superior d'Educació Primària. Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. 2007. «El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía». A: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. <<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>>

Annex. Mapa conceptual del tema



Trenta-seixanta-noranta, la identitat generacional

Jordi Nomen, Josep Ortega

«La societat moderna oblida que el món no és propietat d'una sola generació»

OSCAR WILDE

1. Consideracions prèvies

Dos conceptes centren el treball d'aquest projecte. D'una banda, el concepte d'identitat, entès com l'organització de la conducta, les habilitats, les creences i la història de l'individu o grup, en una imatge consistent de si mateix, que implica eleccions respecte a una «filosofia o pràctica de vida» determinada. De l'altra, el concepte de generació, definit com a conjunt de persones que, per haver nascut en dates properes i haver rebut educació i influències culturals i socials similars, es comporten d'una manera semblant i comparteixen alguns valors i/o interessos.

La identitat personal es pot definir en dos sentits. Podria ser l'equivalència a l'essència de les persones o els grups o el conjunt de qualitats que connecten les persones, que les porten a definir-se a elles mateixes individualment o en grup i identificar-se amb certes característiques. S'ha optat aquí per la segona visió, més interessant per a l'estudi de les Ciències Socials, atès que allò amb què algú s'identifica pot canviar i està influït per expectatives socials i culturals. L'essencialisme i la immutabilitat tenen una connotació moral que sembla perillosa —pel que té d'aproximació, de vegades, a la xenofòbia o al racisme—. Factors com els rols, les experiències, la formació cultural, la nació, la classe, les pautes de consum i les opinions dels altres, entre molts més, són claus per entendre les identitats. La identitat suposa l'existència de grups i de reconeixement per part dels altres. La lluita per aconseguir aquest reconeixement diferencial és el punt d'intersecció entre la identitat personal i la col·lectiva (per desgràcia, a la història, moltes vegades definit per oposició o exclusió dels altres).

Tractar la identitat col·lectiva com si existís prescindint de les persones concretes és un error. Treballar, per exemple, la catalanitat o l'espanyolitat (identitat nacional) com si fos una estructura psíquica unitària (caràcter nacional) suposa caure en prejudicis i oblidar que les identitats són dinàmiques i poden ser múltiples, coexistents o excloents, sempre imaginades i subjectives.

He escollit treballar les generacions amb els alumnes, per evitar l'oposició nosaltres-ells, per mostrar els factors històrics i de record d'experiències subjectives que permeten valorar la diferència com una cosa positiva i integradora.

2. Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació

Aquesta experiència s'implementa per primera vegada a l'Escola Sadako de Barcelona el curs 2008-09, en l'àmbit de les Ciències Socials de quart d'ESO. L'Escola Sadako és un centre concertat que fonamenta el seu treball en la formació integral de l'alumnat a partir d'un treball en equip dels mestres per tal d'assolir una bona formació integradora de les diferències i centrada en els valors.

En aquest context, el grup d'alumnes al qual va adreçada la proposta està format per dues classes de vint-i-nou alumnes que mantenen entre si una diferència notable tant de dinàmica com de potencial intel·lectual.

3. Descripció de l'experiència

La proposta didàctica té aquests objectius:

1. Capacitar els alumnes per a una recollida d'informació.
2. Promoure l'empatia amb altres generacions.
3. Conscienciar els alumnes que la generació d'identitat és fruit de factors històrics interpretats d'acord amb una ideologia, conforme a unes determinades experiències vitals i personals.
4. Promoure la idea d'identitat individual canviant i integradora.

Respecte a les competències bàsiques diríem que:

- a) La competència comunicativa i audiovisual es potenciarà en la reproducció d'un noticiari.
- b) La competència artística i cultural és manifestarà en la realització de vídeos o ppt de les èpoques d'estudi.
- c) El tractament de la informació i la competència digital es desenvoluparan en manipular les fitxes i les entrevistes.
- d) La competència d'aprendre a aprendre serà treballada a la *webquest* i a la mateixa confecció de les fitxes.
- e) La competència d'autonomia i iniciativa quedarà palesa en l'elaboració de les fitxes individuals i la interpretació del rol adequat per part de cadascun dels alumnes.
- f) Finalment, la competència social i ciutadana es posarà de manifest en la relació entre els alumnes i els entrevistats tant a l'hora de confeccionar les fitxes com les entrevistes de la *webquest*.

4. Metodologia i temporització

Etapas	Feina a fer	Seqüenciació
1a	<p>Cada alumne ha elaborat tres fitxes amb entrevistes a un familiar i/o conegut: Una persona nascuda als anys trenta. Una persona nascuda als anys seixanta. Una persona nascuda als anys noranta. Havien de recollir records que haguessin marcat la seva identitat personal en algun dels temes següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> La vida laboral. La vida en família. El temps lliure. <i>Els mitjans de comunicació.</i> L'escola. <p>Era molt important precisar que els testimonis havien de llegir la carta que el professor lliurava als alumnes per als testimonis i també havien de signar la fitxa, donant la conformitat per al seu ús.</p>	<p>Es va presentar la feina el mes de desembre i calia lliurar-la el mes de gener, dimecres dia 21. Calia enviar les fitxes a l'adreça electrònica: trentaseixantanoranta@hotmail.com</p> <p>AVALUACIÓ: El criteri d'avaluació era sobretot l'adequació al model presentat pel professor prèviament. Era una avaluació individual.</p>
2a	<p>Realització una gimcana al pati en què calia resoldre un qüestionari consultant les fitxes prèviament elaborades pels alumnes. La resolució de la gimcana es va fer per grups. El qüestionari constava de 30 preguntes que incloïen 3 possibilitats cadascuna i ells, consultant les fitxes, distribuïdes pel pati, havien de contestar-lo. En el pati es distribuïen les fitxes sota els epígrafs 30-60-90 i hi havia en el qüestionari 10 preguntes sobre cada epígraf.</p>	<p>Es va fer al pati el divendres dia 29 de gener.</p> <p>AVALUACIÓ: El criteris d'avaluació eren la correcció de les respostes i el temps de realització del qüestionari, així com l'observació de les interaccions del grup. Era una avaluació grupal. Se'ls demanava també una autoavaluació escrita sobre com havien fet la feina.</p>
3a	<p>Es treballarà en una <i>webquest</i> sobre guerra civil- franquisme-democràcia que es titula «Els nostres temps, els temps dels nostres», creada específicament. Haurà de recollir i ordenar la informació de les fitxes per treballar el període històric i alhora realitzar una entrevista a una persona d'una de les tres generacions esmentades. Serà un treball que acabarà amb una representació</p>	<p>Es farà del 4 al 8 de maig quan es treballi el tema corresponent en el currículum.</p> <p>AVALUACIÓ: La mateixa <i>webquest</i> contindrà tres avaluacions:</p> <ol style="list-style-type: none"> L'autoavaluació del mateix alumne. L'autoavaluació del grup. L'avaluació del professor amb uns criteris que els alumnes coneixeran prèviament a la realització de la <i>webquest</i>

A fi de comprendre la tipologia de preguntes i estructura de la gimcana s'inclouen algunes preguntes realitzades, les dels testimonis dels anys trenta:

Generació anys trenta (20 fitxes)

Quants dels testimonis citen com a data rellevant en la biografia històrica la mort de Franco?

- a) 12
- b) 17
- c) 15

Quins són els dos temes més esmentats pels testimonis?

- a) Família i mitjans de comunicació
- b) Família i escola
- c) Treball i família.

Com aconseguia la majoria de la població els aliments bàsics en la postguerra, als anys quaranta?

- a) Mercat negre
- b) Intercanvis familiars
- c) Cartilla de racionament

Quin testimoni diu que les bombes de la Guerra Civil semblaven focs d'artifici?

- a) Montse Algueró
- b) Montserrat Tarrat
- c) Joana Castrillo

Quin esdeveniment va marcar la identitat de M. Rosa Sánchez a la seva infantesa?

- a) La mort dels pares
- b) Les bombes a la ciutat
- c) L'abandonament de l'escola

A quina conclusió sobre l'escola franquista arriba Daniel Roig?

- a) No hi havia llibertat
- b) No s'aprenia res
- c) Marginava els infants de l'enemic.

Quin testimoni cita la data més actual en la seva biografia històrica?

- a) Rafaela Samper
- b) Joan Boixasa
- c) Pepita Soriano

Quin testimoni va ser obligat a exiliar-se després de la Guerra Civil espanyola?

- a) Manuela Pineda
- b) Juana Castrillo
- c) Montserrat Oliva

Què li va passar a una testimoni que va posar uns bolquers a terra durant la Guerra Civil?

- a) Els va perdre
- b) La van detenir
- c) L'acusaven de fer senyals

Què li van prohibir a Salut Navarro durant el franquisme:

- a) Sortir després de les 10 de la nit
- b) Estudiar periodisme
- c) Parlar català

Per tal d'aclarir millor l'estructura de la *webquest* es presenta a continuació l'explicació que encapçala les tasques a fer per part dels alumnes:

5. Tasques

L'objectiu d'aquesta investigació és la recollida d'informacions per poder escenificar un PROGRAMA INFORMATIU HISTÒRIC per a una cadena de TV, en l'àmbit del grup classe com a tasca final.

Per això, la classe es dividirà en grups de cinc persones que tindran papers diferents en aquest informatiu i que s'hauran d'escollir de bon inici. D'una banda, dos membres del grup, PRESENTADORS, buscaran notícies del context que demostrin els canvis ocorreguts, a escala social, en les tres etapes de la història d'Espanya que volem estudiar (Guerra Civil, franquisme i democràcia). Caldrà recordar que es tracta d'un programa actual i, per tant, en el format podrà haver-hi vídeos i/o altres tipus d'imatge, que donin sentit a les informacions presentades. D'altra banda, els altres membres del grup se centraran en la vida quotidiana de l'època. Un representant dels AVIS, serà la memòria històrica de les persones d'aquella època (anys trenta). Haurà de recollir el que s'hagi treballat a les fitxes que s'hauran fet prèviament a la *webquest* i, a part, entrevistar com a mínim un/a avi/àvia per poder posar-se a la seva pell i disposar d'elements explicatius. Un altre representant dels PARES i farà la mateixa feina que el representant dels avis, però centrada en els anys seixanta. També haurà d'haver recollit la informació de les fitxes corresponents i haver entrevistat algun/a pare/mare per entendre l'època. Finalment, l'altre membre del grup representant dels FILLS i estarà igualment obligat a consultar les fitxes i entrevistar algú per buscar informació dels anys noranta. Com que la *webquest* ofereix també algunes pàgines web per poder visitar, es demanarà que s'aportin els continguts que aquestes contenen.

En algun moment del procés, tant ELS PRESENTADORS com ELS AVIS, ELS PARES I ELS FILLS es reuniran per compartir idees i experiències.

Al final del procés, per grups, s'haurà de fer una *PRESENTACIÓ A PLATÓ-AULA DE CLASSE* on hi haurà com a convidats els representants dels AVIS, PARES I FILLS, que intercalaran amb els presentadors i amb els vídeos o formats visuals que es vulgui.

Hi haurà tasques que s'hauran de realitzar segons els rols adoptats pels diferents membres del grup:

Tasques	Rols responsables
1. Presentar els contextos dels anys trenta, seixanta i noranta en format notícia.	presentadors
2. Comentar els fets de la vida quotidiana dels anys trenta.	representant avis
3. Comentar els fets de la vida quotidiana dels anys seixanta.	representant pares
4. Comentar els fets de la vida quotidiana dels anys noranta.	representant fills
5. Determinar estructura i dinàmica del programa informatiu i mitjans tècnics.	tots
6. Preparar i presentar el programa a classe	tots

6. Valoració de l'experiència

La veritat és que la presentació de l'experiència ha estat altament satisfactòria. Quan els alumnes tenen entre mans l'ús de fonts orals, història viva, la resposta és molt més entusiasmant que amb altres tipus de fonts. A més, els treballs que requereixen una certa autonomia dels alumnes acostumen a donar resultats que justifiquen el trencament amb una estructura més tradicional de la classe. Si s'afegeix a tot això que el treball va relacionat amb la identitat, penso que els alumnes arriben a assolir els objectius que es recollien com a prioritats i que es plasmen en la frase següent:

«La globalització està provocant un obsessiu afany d'identitat, que provocarà molts enfrontaments. Els nostres caps es mundialitzen, però els nostres cors es localitzen».

JOSÉ ANTONIO MARINA

Bibliografia

- GABILONDO, A. 2001. *La vuelta del otro: diferencia, identidad y alteridad*. Madrid: Trotta.
- BAUMANN, G. 2001. «El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas». A: *Studio*, núm. 150. Barcelona: Paidós.
- BERGER, P.L.; HUNTINGTON, S.P. (comp.) 2002. «*Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*». A: *Paidós Estado y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- FRIEDMAN, J. 2001. *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAALOUF, A. 2001. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

Identitats juvenils en trànsit: projecte el meu país d'allà

Montserrat Palou Díez, Anna Moreno, Maria Rosa Obiols

La presència d'un important contingent de nens i nenes, adolescents i joves procedents d'un univers d'origens ben diversos, com ara la Xina, el Marroc, Bangladesh, l'Amèrica del Sud, Rússia, Armènia i Ucraïna, col·lectius que s'han multiplicat als centres educatius de Catalunya, ha fet possible que alguns professors de nou instituts de secundària de diferents localitats (l'IES Bernat Metge, l'IES Infanta Isabel, l'IES Joan Fuster, l'IES Pedraforca, l'IES Pere Alsius, l'IES Puig Castellar, l'IES Severo Ochoa, l'IES Torrent de les Bruixes i l'IES Vall d'Arús) ens proposessin liderar un projecte interdisciplinari que tenia com a eix l'ús dels mitjans audiovisuals i informàtics per donar resposta a les noves necessitats i reptes acadèmics, procedimentals, emocionals i socials del nostre alumnat a partir de la seva pròpia veu i les seves experiències. L'ONG Aigua per al Sahel, dirigida per Maria Rosa Obiols i Montse Vallmitjana, va impulsar aquest projecte i ens va reunir per fer realitat *El meu país d'allà*, proposta amb la qual havien obtingut el premi Cercle Solidari atorgat pels supermercats Condis, que ens va possibilitar la realització material i el suport econòmic per poder enllestir el projecte.

El meu país d'allà va més enllà de ser un simple producte audiovisual, ja que recull múltiples visions i metodologies didàctiques que prenen cos a través de les pantalles en una polifonia de veus, en un projecte coral.

Els nois i les noies que conviuen en els instituts volen i necessiten mantenir els lligams amb el seu país d'origen, després del xoc de l'arribada, alhora que es van integrant a la nova realitat. Els alumnes d'aquí necessiten saber qui són, com se senten i d'on vénen aquests nous companys amb qui comparteixen l'aula. Es tracta d'un procés de reciprocitat i d'intercomunicació de vivències ben diverses i complexes. Els alumnes d'allà han de construir una identitat nova aquí a partir de les seves vides passades i presents, però sobretot necessiten presencialitzar les seves identitats en trànsit i el seu necessari reconeixement emocional i social en el marc escolar.

1. La finestra audiovisual de les identitats en trànsit

El concepte d'*identitats en trànsit*, potser entès de moltes maneres i amb múltiples accepcions, és a dir, el trànsit, el transitar, el passar d'un estat a un altre, viure en trànsit, és un procés intermedi i d'indefinició. El nostre alumnat estava en trànsit temporal perquè havia arribat a Catalunya en un termini de dos o tres anys, amb absències de quatre fins a vuit anys. A més estaven *en trànsit en el seu entorn familiar*, recuperant una família que ja no era la que havien conegut i deixant endarrere

nous membres i noves circumstàncies. Estaven *transitant entre dos mons*, el país d'origen i el país d'arribada, recuperant velles i absorbint noves vivències culturals que s'evidenciaven entre dols, nostàlgies i estereotips. Van percebre que els alumnes no podien trencar els lligams amb els seus països d'origen ni relativitzar les seves procedències, estaven *transitant en la seva pròpia identitat cultural*. Així, doncs, es produïa un procés de síntesi de contradiccions que els abocava a obrir-se a *una nova identitat en trànsit a través de la transnacionalitat*, es trobaven en una constant interacció a través d'Internet i de la telefonia mòbil, que els connectava mitjançant la virtualitat amb els seus amics, les famílies i els coneguts a l'altra banda del món i s'emmotllava a la vegada amb les vivències d'aquí, amb els amics d'aquí i amb les seves vivències més immediates en el marc de la societat catalana i espanyola.

També podem considerar com a *transitòria* l'eclosió emocional, vital i social de la seva condició d'adolescents, ja que caminaven entre la infància i l'adolescència compartida entre mons.

I d'altra banda, cal sospesar el pes en la transició identitària en alguns dels nostres alumnes de les experiències i/o la consciència de pertànyer a identitats ètniques minoritàries, i/o de formar part d'una classe social determinada i/o fins i tot la pertinència a cultures juvenils en els seus països d'origen.

Les identitats es formen a partir d'un complex entrecruament de categories i narratives identitàries procedents de realitats i experiències diverses que fa que la gent trobi sentit a les seves relacions socials a través de narratives, sistemes classificatoris i metàfores. Així mateix, cal destacar el paper rellevant que tenen els actors socials individuals i socials per constituir-se i transformar-se a través de pràctiques simbòliques i les seves interrelacions amb les realitats més variades, ja sigui a través de l'aliança com la competència, la lluita, la negociació, etc., en diferents moments de la vida.

I a més, cal incidir en el paper central que té, en el desenvolupament de les identitats ètniques adolescents, l'elaboració inconscient i les construccions intencionals que anomenen «invençions» (GARCÍA CANCLINI, 1989, HABERMAS, 1989) com a elements creatius i diversificadors de la construcció de les identitats.

Hem fugit clarament de parlar d'una *identitat unificada i/o centrada*, perquè són identitats en plural les que es donen entre els diferents implicats en el procés (GROSSBERG, 1996) que nosaltres hem abordat, i hem pretès fugir de tendències hegemoneitzadores i homogeneïtzadores tant des dels punts de vista cultural i social.

Durant la realització del projecte no hem renunciat a entomar ni els conflictes, ni les controvèrsies ni les contradiccions que apareixen a la pel·lícula, ja que els alumnes van liderar el projecte tant des del punt de vista narratiu com filmic.

Van apoderar els alumnes per fer-los més conscients i potenciar-los en el seu rendiment acadèmic, en el seu autoconcepte i en la seva autoestima, per impulsar les seves aspiracions i enfortir, en ells i elles, diferents estratègies per al seu desenvolupament personal. Així que van decidir pensar en el nostre alumnat des de la convicció de la vàlua de les seves capacitats, des del reconeixement dels seus aprenentatges en origen, de les seves cosmovisions i les seves experiències passades i presents, assumint plenament la nostra interculturalitat.

El concepte d'identitat que van treballar ens va permetre incidir en la construcció negociada entre ells, els altres i les càmeres que, més enllà de ser un testimoni mut, es convertia en l'instrument polimorf de treball acadèmic, d'anàlisi psicològica i d'integració escolar i social.

A l'IES Pedraforca van intentar mirar el món escolar des d'un posicionament crític i amb la inclusió d'experiències de ciutadania activa, ja que, com deia Hanna Arendt, «sense un àmbit públic políticament garantit, a la llibertat li manca l'espai en el món per fer la seva aparició». Doncs, era necessari vincular-los a projectes on fos possible l'exercici de les llibertats i els drets, on fossin capaços de donar a llum subjectes sensibles als valors, subjectes organitzats amb canals d'expressió i presencialització en temps de globalització i de crisi però, també, assegurar la participació en un model d'educació i de societat que ha de continuar garantint la promesa d'integració, de comunicació intercultural, de ciutadania i democràcia i de progrés econòmic.

2. El procés de realització a l'aula d'acollida de l'IES Bernat Metge

El meu país d'allà va ser una oportunitat perquè els alumnes nouvinguts se sentissin valorats i amb ganes d'explicar a tothom el seu jo. En definitiva, donar-se a conèixer, presentar la seva identitat als companys de classe.

El primer que vaig observar va ser que, quan els vaig explicar el projecte, no entenien que les seves experiències poguessin tenir valor documental i d'exemple. Les cares de felicitat i, sobretot, un creixement important de l'autoestima van ser claus per engrescar-nos a tots plegats. Ja estàvem preparats per posar-nos a treballar.

Vaig passar als alumnes el guió de treball, comú per als nou instituts, que ens donà l'ONG Aigua per al Sahel. Abraçava aspectes diversos, des de la distància que separava el seu país del nostre, les primeres impressions de l'arribada, fins a comparacions de l'escola d'aquí amb la d'allà, passant pels plats i les festivitats propis dels seus països o si sabien què era el racisme.

Els alumnes van reflexionar sobre el que se'ls proposava i durant dos mesos vam gravar a l'institut les respostes. Paral·lelament s'emportaven una setmana una càmera a casa, lliurement gravaven el que consideraven important per al projecte.

Cal dir que les famílies van ser participants del documental, i en el cas del noi xinès, en Chunlai, i la noia colombiana, la Daniela, els pares van elaborar plats típics i es van deixar gravar pels fills, i la russa Tatiana va filmar un sopar familiar. Per tant, es va crear una complicitat molt maca. Ja sabeu com n'és, d'important, establir ponts entre les famílies i l'institut i com n'és, de difícil, aconseguir-ho.

Ara bé, també vam traspasar fronteres, en Chunlai va comptar amb la col·laboració dels seus amics d'escola i mitjançant el kiu-kiu, el Messenger xinès, li van enviar fotografies. A més, la Chunzhi, la seva germana, va filmar les xerrades del seu germà amb els amics de la Xina amb el kiu-kiu. La Tatiana va demanar a les seves companyes de gimnàstica rítmica que la gravessin entrenant-se. La Daniela va gravar diumenges passejant amb la família i la seva mare en una xerrada via Messenger amb amigues colombianes. Així ens feien còmplices de la seva intimitat.

A part de les gravacions, els alumnes van realitzar una important tasca d'arxiu fotogràfic, van recopilar fotografies de la infància i dels moments més significatius de les seves vides que a classe vam escanejar. Es va elaborar una mena de mapa del seu recorregut personal vital, que permet conèixer el company des d'un altre punt de vista.

Finalment, es va produir la cloenda, el dia 29 d'abril de 2008 tots els instituts implicats en el projecte ens vam trobar al Parc Güell, on es van fer activitats i es van lliurar regals i un diploma a cada participant, i van començar el muntatge del material fílmic que es va estrenar el 4 de novembre de 2008 i que podeu visualitzar a l'espai web www.edu3.cat del Departament d'Educació i de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals.

Bibliografia

- BALARDINI, S. (2000) *La participación social y política en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Madrid: Ed. Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Madrid: Ed. Grijalbo.
- GIROUX, H. (2003) *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Madrid: Paidós.
- GIROUX, H. (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- VALENZUELA ARCE, J.M. 1996. «Culturas juveniles: identidades transitorias». A: *Revista de Estudios sobre Juventud*, núm. 3.

Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica

Neus González Monfort, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban

El proyecto en el que se inserta este documento es la continuación de la propuesta iniciada en el curso 2006-2007, y que se ha desarrollado durante el 2007-2008 (2006ARIE10022¹). Para esta edición se plantearon dos retos:

- Experimentar en aulas ordinarias, ya que en la anterior edición solo se trabajó con alumnos del aula de acogida (recién llegados o inmigrantes).
- Analizar y profundizar en el desarrollo de la empatía y de la temporalidad, a partir de la narración histórica como estrategia para aprender historia.

Tanto la investigación como la innovación docente se inserta en una línea centrada en las aportaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia en general —i de la historia de Cataluña en particular— en contextos multiculturales, la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía democrática. Así mismo, se basa en una concepción de la enseñanza que pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia temporal/histórica, de la empatía y de las competencias narrativas.

Se considera que la finalidad de toda educación debería ser la de fomentar la interculturalidad, porque la sociedad es plural y diversa y, por lo tanto, la educación y la formación deberían dar respuestas positivas a este hecho. La educación intercultural no debería ser solo un discurso, sino una práctica. Por ello, este proyecto tiene como propósito:

- Identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales.
- Identificar y analizar las estrategias histórico-narrativas (de contenido y de forma) que utiliza el alumnado para construir y emitir opiniones y juicios históricos.
- Identificar y analizar cómo el alumnado organiza los elementos del discurso histórico.

El grupo de docentes que hemos estado trabajando durante el curso 2007-2008, ha estado formado por 18 personas².

1. Este proyecto se financia gracias a una de las líneas de financiación de proyectos de la «Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR)», de la Generalitat de Catalunya (gobierno autónomo).
2. Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona: Neus González, M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (técnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina

1. El contexto de la investigación

Con respecto a la investigación hay un aspecto a destacar: la investigación se ha realizado en un contexto real de aula. Todas las experiencias se han desarrollado en aulas «reales» y no «experimentales», es decir, las secuencias didácticas se han llevado a cabo en el contexto y en la dinámica ordinaria de cada curso, e intentando que se situaran en el ritmo previsto por el docente. En ningún momento, se ha planteado como una secuencia aislada, sino que se ha pretendido que respondiera a una parte del programa a desarrollar en el curso.

Por ello, los resultados obtenidos no son la consecuencia directa de la acción de la investigación, sino de la misma dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo desde hace tiempo. Por lo tanto, los resultados que se están obteniendo, nos permiten plantear propuestas de mejora de las deficiencias que se observan. En ningún momento se ha pretendido destacar los problemas, sino detectarlos, analizarlos e intentar plantear acciones que permitan superarlos.

La investigación contextual e interpretativa supone que:

- Las dinámicas que se producen en las aulas son «reales» y por lo tanto extrapolables a situaciones similares.
- Los resultados que se obtienen pueden ser transferibles a contextos próximos.
- Los profesores que participan deben actuar con total normalidad, sin pensar en ningún momento que están en una situación excepcional, sino que participan de una investigación que observa la práctica tal como es, por lo que se reduce enormemente la presión por la calidad de los resultados.
- La investigación interpretativa en la práctica del aula ofrece resultados imprevisibles, pero de una riqueza excepcional.
- No siempre se tiene conciencia de la amplitud y riqueza de las respuestas que pueden ofrecer los alumnos en las actividades que se les propone.
- No se conoce la tipología de las respuestas ni su formulación. Es difícil prever qué van a contestar los alumnos.
- A veces, las consignas y pautas que se dan a los alumnos no son lo suficientemente precisas, ya que la dinámica «habitual» del aula hace que no se sigan siempre los pasos lógicos de un proceso de indagación científica.

2. La descripción de la secuencia didáctica analizada

En esta comunicación se presenta la experiencia realizada en dos grupos de dos centros de educación secundaria: la Escola Pia de Granollers —de 31 alumnos de 3º de ESO—, y el IES Montserrat Roig de Terrassa —de 15 alumnos de 4º de ESO.

Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castell), Anna Piqué (assessora LICS a la Delegació Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

Las competencias a trabajar han sido fundamentalmente las siguientes:

- De relación temporal: establecer vínculos temporales y conceptuales (analogías, comparaciones, diferenciaciones, similitudes, simultaneidades, sucesiones...).
- De empatía histórica: ponerse en el lugar del otro (opiniones, juicios, sugerencias, propuestas...).
- De intertextualidad: reconocer y utilizar diferentes discursos históricos y sociales para comprender la complejidad del presente.
- De narrativa: hablar y escribir historia.

Y para ello se plantearon los siguientes objetivos didácticos:

- Utilizar comparaciones y diferenciaciones históricas.
- Utilizar conectores lingüísticos, frisos cronológicos y esquemas conceptuales que permitan establecer las comparaciones entre los diferentes tiempos.
- Expresar juicios u opiniones en primera persona (singular o plural).

Se diseñaron dos secuencias didácticas

- «Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?», para 3º y 4º de ESO.
- «¿Podemos convivir personas de diferentes culturas?», para 1º y 2º de ESO.

Estas propuestas didácticas responden tanto a los objetivos de la investigación como a los objetivos didácticos propuestos en el currículum vigente en Cataluña, y están pensadas para ser desarrolladas durante seis sesiones de una hora cada una, aproximadamente. Y ambas siguen el mismo esquema:

La primera y la sexta sesión son iguales para las dos propuestas. La primera sesión tiene como objetivo cuestionar al alumnado si «¿Es posible la convivencia entre personas de culturas diferentes?». Y la última tiene como objetivo hacer que el alumnado se ponga en el lugar de otra persona (ella misma, pero dentro de 50 años) y de consejos de cómo enfrentar el hecho migratorio: «¿Y tú, qué le aconsejarías?».

En el caso que nos ocupa, nos centraremos en la propuesta sobre las migraciones, y las sesiones específicas se diseñaron de la siguiente manera:

Sesión 2. «¿La inmigración supone perder la identidad?», a partir del comentario de los siguientes textos: «Ocho ciudades catalanas tienen más del 30% de inmigrantes» (La Vanguardia, 04/02/2008), «Najat El Hachmi gana el Premi Ramon Llull, de las letras catalanas» (Vilaweb, 31/01/2008), y MAALOUF, Amin. «Las identidades que matan. Por una mundialización que respete la diversidad». Barcelona: Edicions La Campana, 1999. (pág. 30-31, 34-35).

Sesión 3. «¿Inmigrábamos en el siglo xx? Análisis de la evolución de la población de Terrassa y su origen, desde principios del siglo xx hasta la actualidad».

Sesión 4. «¿La inmigración puede suponer enriquecimiento? Análisis de la aportación de la cultura griega clásica a nuestra cultura».

Sesión 5. «¿Inmigrábamos en la Prehistoria? Análisis de los procesos migratorios del homo sapiens».

Teniendo en cuenta que la información recopilada es enorme y muy rica, nos centraremos únicamente en los resultados obtenidos a partir del análisis de la última actividad. En ella se planteaba la siguiente situación y se les pedía que escribieran un texto:

Sesión 6. I tú, ¿qué aconsejarías?

¡Estamos en el 2058! ¡Tienes 65 años!

En Europa hay una gran crisis económica y la mayor parte de la población no tiene trabajo. Por lo tanto, la emigración se ha convertido en un fenómeno necesario y habitual. Ahora, el 2058, los polos de atracción son los países del África subsahariana y los de Latinoamérica, ya que durante los últimos treinta años (2028-2058) estos países han crecido económicamente, y las políticas de sus gobiernos han favorecido la creación de muchas oportunidades de trabajo.

Tienes una hija de 25 años. No tiene pareja ni hijos. No encuentra trabajo y ha decidido emigrar a África. Hay muchos amigos y amigas que ya se han ido y le escriben explicándole que han encontrado trabajo y que hay muchas oportunidades. Tú le das los ahorros de la familia, para que pueda pagarse el viaje y las primeras semanas allí.

Después de seis meses de haberse ido de Cataluña, tu hija te envía el siguiente correo electrónico, y te plantea algunas dudas. Contéstale con otro correo electrónico.

De: Silvia

A: familia de Silvia

Asunto: desde África

Estimada familia,

Después de seis meses, ya estoy bastante instalada en este país. Me ha costado un poco. ¡Pensaba que sería más fácil, y no lo es tanto! Os hecho mucho de menos, sobre todo recuerdo los días de fiesta, cuando nos encontrábamos todos en casa para comer. ¡La Navidad sin vosotros es muy triste! Como ya os decía en el mensaje anterior, estoy muy bien de salud. Cada día estoy mejor en este país, pero tengo algunas dudas y querría saber vuestra opinión sobre mi vida aquí.

Mirad. Es cierto que aquí hay bastante trabajo, pero los sueldos son muy bajos para nosotros los extranjeros. Además, aquí no me reconocen mi título de ingeniera técnica. Durante el día trabajo limpiando en cuatro casas, cada noche limpio una farmacia, y los sábados y domingos acompaño a una señora que vende cosméticos por las casas. Para ganar un poco más de dinero, ¡tengo que trabajar muchas horas! Ya lo veis: trabajo todos los días de la semana, ¡Más de diez horas cada día! Estoy muy cansada. ¿Vale la pena que siga así? ¿Ya no lo sé? ¿Qué pensáis?

Ahora que ya estoy situada, os explicaré cómo me costó encontrar un lugar donde vivir. Nadie me quería alquilar un piso, porque la gente de aquí no se acaba de fiar de nosotros, los extranjeros. Tienen miedo que no les paguemos cada mes. Al final, nos hemos juntado tres chicas catalanas y hemos alquilado un pisito pequeñito, que solo tienen una habitación. ¡Los alquileres son carísimos!

De todas maneras, trabajando como trabajo, la verdad es que ya he podido empezar a ahorrar un poco de dinero. ¿qué hago? ¿os los envío? ¿compro billetes de avión para ir a veros estas vacaciones? ¿los pongo en el banco? ¿ahorro para hacer una hipoteca y comprarme un piso? He hecho números, y me sale a cuenta. Vas pagando cada mes durante treinta años, y al final el piso es tuyo.

Otra cosa: ya sabéis que la gente de aquí no habla ni catalán ni castellano. De momento, solo me junto con catalanes y españoles, que por suerte hay muchos. Pero, ¿creéis que debería ir con la gente de aquí? No conozco bien la lengua que hablan. Para mí, esta lengua es muy difícil. ¿qué hago? ¿como igual que ellos? ¿me visto con la ropa que ellos usan? Pero voy muy incómoda y me siento extraña.

No os penséis que estoy mal. La gente de aquí se porta bien conmigo, aunque sea blanca. En general, no se meten con el color de mi piel. Pero, como veis, estoy llena de dudas. Os hecho mucho de menos. Espero que me podáis ayudar y que me deis buenos consejos.

Un abrazo bien fuerte y mucho besos.

Silvia

El objetivo didáctico de esta actividad era que los alumnos movilizaran sus conocimientos del pasado y del presente para comprender una situación futura ficticia, interpretarla y sugerir posibles decisiones y acciones.

Para la investigación, esta actividad ofrecía un campo amplísimo para analizar la capacidad de los alumnos de contextualizar, empatizar y usar las categorías temporales. Evidentemente, las respuestas son riquísimas porque aparecen muchos aspectos (valores, vinculaciones conceptuales...) que para esta comunicación no han sido analizados.

3. La relación entre «contextualización-empatía» y «conciencia temporal-histórica»

Los resultados que se exponen son solo de la actividad anteriormente descrita. Es una actividad muy concreta, y que tiene como propósito que los alumnos:

– Se sitúen en un tiempo futuro «ficticio», muy diferente del presente en el que viven. De hecho, es todo lo contrario a la actualidad, con la complejidad que ello representa.

– Se imaginen que son adultos, es decir, tienen unos 65 años de edad y tienen como mínimo una hija, Silvia, de unos 25 años.

– Sean capaces de aconsejar a su hija en aspectos de su vida cotidiana a partir de los conocimientos que tienen, tanto históricos (del pasado) como de experiencia propia (del presente).

Ciertamente, es una actividad de una gran complejidad. Se pretende que los alumnos sean capaces de manejar los tres tiempos — pasado, presente y futuro —, establecer relaciones entre sus conocimientos históricos (del pasado), sus conocimientos sociales (del presente) y sus experiencias personales (del presente), además de proyectarse hacia un futuro que aun les queda muy lejano (unos cincuenta años más allá).

Para el análisis de los textos escritos por los alumnos se decidió vincular las dos categorías: la capacidad de contextualizar y de llegar a empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, y la capacidad de establecer relaciones temporales entre pasa-

do-presente-futuro (conciencia temporal/histórica), ya que se consideran que están íntimamente relacionadas.

Ciertamente, los textos realizados por los alumnos son mucho más ricos en matices, detalles y aportaciones de lo que hemos analizado en el presente texto, ya que hay presencia de valores explícitos e implícitos, de juicios, de emociones y de sentimientos, de conceptos, de uso de tiempos verbales... es decir, hay muchos contenidos narrativos-temporales y de conciencia histórica. Pero para esta ocasión se ha decidido acotar el análisis y hacerlo con mayor profundidad, con el objetivo de interrelacionar dos variables.

A pesar de lo difícil que ha sido centrarse en solo dos categorías (capacidad de contextualizar-empatizar y capacidad de construir un continuum temporal), consideramos que los resultados obtenidos son muy interesantes.

El instrumento diseñado relaciona las categorías anteriormente anunciadas:

– la capacidad de contextualizar y de ponerse en el lugar de otra persona (tanto del pasado como del futuro, aunque en esta ocasión hay que proyectarse hacia el año 2058)

– la capacidad de establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, en un continuum temporal que obliga a vincular los conocimientos del pasado (antes del año 2008), con los del presente o pasado-presente (2008, ya que es su presente, pero en la situación propuesta se convierte en el pasado), con los del futuro propuesto (año 2058, cuando los alumnos tendrán unos 65 años), con los del futuro (más allá del 2058, tiempo que nadie pautará ni conoce).

Para establecer las relaciones, se ha construido un eje de coordenadas (con las dos categorías) con cuatro variables cada eje. Ello nos ha permitido analizar los textos elaborados por los alumnos y tener en cuenta las dos categorías, de manera independiente y vinculada. Las variables de cada una son las siguientes:

a) capacidad de contextualizar/empatizar

(-2) El alumno-a «no contextualiza». No hay ningún elemento que permita discernir que conoce el momento en el cual se sitúa. No hay ninguna descripción.

(1CriPa) ... Nosaltres també et trobem a faltar... és millor que t'estiguis un temps i que et vagis acostumant.

(-1) El alumno-a «contextualiza, pero con errores». Hay descripciones y explicaciones del contexto desde el cual escribe. No son demasiado completas ni pertinentes, y aparecen algunos errores.

(1LaPu) ... Estàs treballant en excés i això no és bo. Hauries d'intentar deixar alguna feina i trobar més temps per a tu, encara que això suposi menys ingressos. Amb els diners que has estalviat pots triar: pots venir-nos a veure aquest estiu.

(+1) El alumno-a «contextualiza». Hay explicaciones del contexto en que se sitúa, no hay errores en la descripción, pero ésta no es completa.

(1ElPro) ... Creiem que el més important és la integració ... sobre el treballar tantes hores, creiem que és el que han de fer ara mateix per sobreviure.

(+2) El alumno «contextualiza y empatiza». Las descripciones y explicaciones del contexto son ricas en detalles, y demuestra que conoce el momento suficientemente, además de ser capaz de ponerse en la piel de la otra persona o de él mismo pero en un tiempo diferente y no vivido por él.

(1AnMi) ... Nosaltres també et trobem molt a faltar... Però ens agrada molt que per fi estiguis ben instal·lada en aquell país. Aquí a Espanya les coses segueixen anant bastant malament. Encara no hi ha llocs de feina per a ningú... Penso que ara ja portes sis mesos allà i que t'has integrat bastant bé... però has de ser forta i adaptar-te als seus costums.

b) capacidad de establecer relaciones temporales (conciencia temporal/histórica)

(-2) El alumno-a «se sitúa únicamente en el presente». El texto se escribe desde el presente y en el presente. No hay ninguna vinculación con ningún otro tiempo (ni pasado, ni futuro), no hay referencias explícitas.

(1BeLe) ... Estic molt content dels avenços que has fet, però encara t'enyoro molt, jo i la teva família.

(-1) El alumno-a «se sitúa en el tiempo propuesto». El texto se escribe desde un tiempo diferente al presente, y concretamente desde el tiempo propuesto (en este caso, desde el «futuro propuesto o pasado-presente», ya que claramente escribe desde el 2058).

(1AnGra) ... ens alegrem que estiguis bé, però estem una mica preocupats per tots els teus problemes que dius que tens... ens sap greu que treballis tant i que vagis tan cansada, però creiem que de moment ho has de seguir fent, així et guanyaràs una reputació que et pot servir més endavant.

(+1) El alumno-a «se sitúa en el tiempo propuesto y hace referencias a su presente». El texto se escribe el tiempo que se ha propuesto desde la actividad —y que es diferente al presente— y además establece vinculaciones con el presente, es decir, utiliza los conocimientos adquiridos para intentar comprender y describir el momento en que se sitúa.

(1SaSa) ... veig que tens moltes dificultats... no t'acabes d'adaptar als nous costums, per tant m'agradaria que tornessis aquí, a Catalunya... però intenta quedar-te uns mesos més... Si tens algun dubte, pensa que fa uns 60 anys, els immigrants africans també ho van passar malament i es van trobar en la mateixa situació que vius tu allà.

(+2) El alumno-a «se sitúa en el tiempo propuesto, se refiere a su presente y establece relaciones con el pasado o es capaz de proyectarse al futuro». En los textos se

observa la existencia de un continuum temporal entre el pasado, el presente y el futuro. El alumno-a es capaz de moverse con cierta facilidad en el tiempo, establecer relaciones pertinentes entre los momentos y hacer explicaciones suficientemente completas. Además, es capaz de proyectarse hacia el futuro, haciendo algunas referencias a «lo que haría si...», pero esto puede ser opcional.

(1GeBe) ... Quan jo era jove, aquí a la nostra ciutat, la situació era la contrària. Els immigrants provenien de l'Àfrica i segurament se sentien com tu et sents tu. També vivien, o patien, les condicions que vius tu... Com t'he dit abans, la situació era contrària i aquests es van adaptar a la societat. Per a tothom, adaptar-se a una situació nova és difícil, però poc a poc, i guanyant confiança.

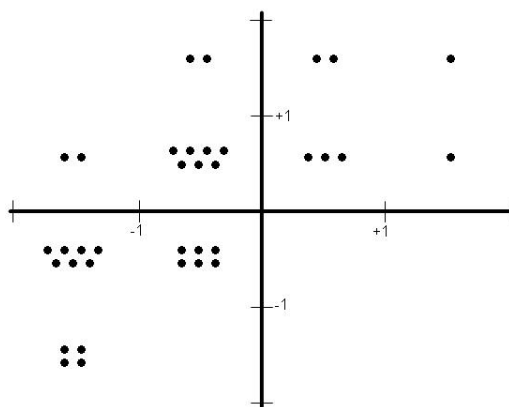
La interrelación entre estas dos categorías ha permitido construir el siguiente instrumento de análisis:

Tabla 1. Instrumento de análisis. Vinculación entre contextualización/empatía y conciencia temporal/histórica. Resultados obtenidos del análisis de los textos

	-2 se sitúa únicamente en el presente	-1 se sitúa en el tiempo propuesto	+1 se sitúa en el tiempo propuesto y hace referencias a su presente	+2 se sitúa en el tiempo propuesto, se refiere a su presente y establece relaciones con el pasado y se proyecta al futuro
+2 contextualiza y empatiza		<ul style="list-style-type: none"> ● 1AnMi ● 1GePla 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1RuCa ● 1MaMo 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1CiaAl
+1 contextualiza	<ul style="list-style-type: none"> ● 1ErAc ● 1EIPw 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1CiaMo ● 1Rocha ● 1WPI ● 1JoAr ● 1MaCa ● 1EIMa ● 1KaLou 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1SaSa ● 1IxAn ● 1CaEe 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1GeBe
-1 contextualiza, pero con errores	<ul style="list-style-type: none"> ● 1LaPu ● 1NuGa ● 1BePi ● 1JoMa ● 1NoBa ● 1NaMa ● 1SePa 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1MaMe ● 1ChDni ● 1AnGra ● 1GuiVl ● 1MoLe ● 1GeRo 		
+2 no contextualiza	<ul style="list-style-type: none"> ● 1JoJu ● 1CnPp ● 1BeLe ● 1SeBtu 			

Su simplificación gráfica y conversión a un documento de análisis más cuantitativo nos permite construir la siguiente gráfica:

Imagen 1. Resultados obtenidos del análisis de los textos. Vinculación entre contextualización/empatía y conciencia temporal/histórica



4. Primeros resultados

Presentamos aquí algunos resultados aún provisionales.

Algunos alumnos consideran que con la voluntad de integrarte, te integras, creencia construida del hecho de no haber contextualizado bien la situación. En realidad esto es producto de su incapacidad para «situarse en el lugar del otro», ya que ellos no se ven como inmigrantes, sino que perciben la situación desde un lugar de privilegio. Consideran que con el hecho de conocer la lengua, las costumbres, querer ser aceptados o tener estudios, ya se integran y son aceptados. Incluso que ello implica progreso social. Es una mirada ingenua y poco realista, ya que parece que desconocen los aspectos más dramáticos de la inmigración. Parece como si el hecho de aprender la lengua, adaptarse a las costumbres o respetar las normas de relación fuera una elección para el inmigrante, y no lo plantean como un proceso de obligado cumplimiento por la propia supervivencia.

IJoAr... Creiem que hauries de continuar allí fins que a Espanya i Catalunya torni a haver feina, aguanta un temps més... El que hauries de fer és en algunes de les tradicions acostumar-t'hi, però a les altres no, ja que tu ets lliure de portar la roba que vulguis i també de menjar el que et vingui de gust... No et preocupis que quan esti-

guis ben considerada pel govern d'allà, les coses potser poden canviar, ja que ets una immigrant treballadora que intenta fer tot el que pot fer tirar endavant i no es rendeix mai per aconseguir el que vol.

IGePla ... Aquí et trobem a faltar molt, però al menys veiem que estàs força bé, tot i que has de treballar molt... Crec que... t'has de quedar on estàs, ja que si vens aquí encara serà pitjor. Aquí tot és caòtic, jo tinc sort perquè encara tinc la botigueta al mercat i encara puc sobreviure, però aquí les coses estan molt malament. Nosaltres, els lluitadors, seguim organitzant-nos i actuant per les millores laborals, les llibertats i l'anarquia... Respecte el que dius de amb qui t'hauries de relacionar, ho hauries de fer amb tothom... que vegin que sou bona gent, així podreu tenir una bona relació amb la població autòctona per aconseguir un sou millor, habitatges i millor qualitat de vida. També hauries d'intentar acostumar-te als seus costums, la roba i el menjar per poder millorar la relació amb la gent d'allà. Heu d'intentar millorar la relació amb la gent d'allà. Heu d'intentar obrir-vos, conèixer-los, i treballar i conèixer amb ells, i no semblar que us voleu aïllar.

El presentismo es muy importante. La gran mayoría utilizan los valores del presente para interpretar el pasado y proyectarse hacia el futuro. El pasado apenas se utiliza para comprender el presente, y menos todavía para mirarse y construir el futuro. Son pocos los textos narrativos que relacionan pasado-presente-futuro.

IErAc. «Hem pensat que tens que fer seguint fent aquest gran esforç perquè tothom vegi el tipus de persona que ets i així et guanyaràs una bona reputació i així fent servir la teva carrera, el que a tu de veritat t'agrada, la enginyeria tècnica»... Però ara podries treballar d'una feina que hi hagi millor sou per pagar un pis més gran»... «Amb el vestit i el menjar és una cosa lliure»

IGeBe. «Quan jo era jove aquí, a la nostra ciutat, la situació era la contrària. Els immigrants provenien de l'Àfrica i segurament es sentien com et sents tu. També vivien, o patien, les condicions que vius tu (...)»... Com t'he dit abans, la situació era contrària i aquests es van adaptar a la societat. Per a tothom adaptar-se a una situació nova és difícil però poc a poc, i guanyant confiança en elles mateixes, ho van aconseguir [passat entre 2008-2058]. Això sí, vestien com volien i menjaven el que volien, com ho fa tothom sigui d'on sigui».

La mayoría de los alumnos escriben desde el presente y en el presente. Solo una minoría es capaz de vincular futuro-presente, y menos aun futuro-presente-pasado.

ILaPu ...Estàs treballant en excés i això no és bo. Hauries d'intentar deixar alguna feina i trobar més temps per a tu, encara que això suposi menys ingressos. Amb els diners que has estalviat pots triar: pots venir-nos a veure aquest estiu... I amb referència als costums... no t'hi amoïnïs, la llengua amb el pas del temps ja t'hi acostumaràs o l'entendràs... Amb el menjar intenta bascar el més semblant al que tu estàs acostu-

mada. I en els vestits... ves com vols anar i com et sigui més còmode... Si la cosa es complica... saps que aquí t'hi esperem amb els braços oberts.

Se puede afirmar, que la mayoría no movilizan sus conocimientos históricos para opinar o analizar el presente o pensar en el futuro.

IJoJu. «Queda't un any o 2 i després retornes aquí, així tindràs diners per viure bastants anys... Podries comprar-te un pis i quan el vulguis vendre el vens car per poder tenir més diners i per viure, sense treballar tan.»

Solo una minoría de alumnos utilizan la historia para entender el presente, y son menos los que la usan para decidir el futuro.

IClaAl. «Quan jo tenia la teva edat i anava a l'institut tenia uns companys que van haver de passar el que tu. Ells eren marroquins i van venir aquí buscant noves oportunitats. Tot i així, com tu, quan van ser aquí van veure que les coses no eren tan fàcils com semblaven i al principi ho van passar molt malament. Al cap d'un temps, però, després d'haver lluitant molt, van aconseguir tirar endavant i adaptar-se (...). És normal que els habitants d'aquí tinguin por de que no els pagueu els lloguers, perquè aquí també passava. Sempre s'ha desconfiat dels immigrants, tant si són blancs com si són negres.»

(IIXAn) ... M'alegra saber que estàs bé, i que tens un lloc a on viure... Crec que val la pena que t'esforcis tant... al final la recompensa serà més satisfactòria... amb els diners que estàs estalviant... guarda'ls per quan et compris un pis propi... En quant a la llengua, creiem que hauries d'intentar aprendre la llengua i barrejar-te amb la gent d'allà. El tema del menjar i això del vestir, la nostra opinió és que hauries d'integrar-te i menjar i vestir igual que ells. Al final t'acostumaràs i ja no passarà res. A més, pensa que fa uns quants anys, eren ells que immigraven, i alguns s'acostumaven a les nostres coses.

A pesar de todo, hay una parte significativa del alumnado que contextualiza correctamente y es capaz de situarse en las condiciones de vida que tendrían si fueran el protagonista. Pero tienen más dificultades para interrelacionar pasado-presente-futuro.

Por lo tanto, se podría afirmar que la mayor parte de los alumnos parecen incapaces de interpretar el futuro propuesto (2058, un presente ficticio) a partir del presente (2008), y menos a partir del pasado (antes del 2008). Esta aparente incapacidad también se observa en las dificultades de proyectarse hacia su futuro real (2008-2058). Es decir, la capacidad de contextualizar una situación ficticia planteada en el futuro, está íntimamente relacionada con la capacidad de usar la conciencia histórica como conciencia temporal. No hay una continuidad en la línea temporal ni en las relaciones pasado-presente-futuro.

Así, si existe una dificultad para establecer continuidades temporales, también la hay para entender que el presente es un producto del pasado, y que el futuro lo será del presente.

5. Algunas propuestas de mejora

Parece posible afirmar que para un número importante de alumnos, la secuencia didáctica no ha estado del todo útil. Se constata que no se han movilizado los aprendizajes históricos realizados en la propuesta educativa, y que tampoco se ha entendido el juego de la continuidad histórica. En general, existen diferentes niveles de conciencia temporal, y por lo tanto de conciencia histórica. Así, parece que no es suficiente poner al alcance del alumnado unos conocimientos sobre el pasado y el presente, sobre la convivencia y la construcción de las identidades. Hay que insistir en sus concepciones sobre cómo se construye el presente, los problemas sociales y cómo aprender del pasado para construir el futuro. Es necesario seguir insistiendo que el pensamiento histórico es una herramienta de educación para la ciudadanía, porque es necesario desarrollar la capacidad de contextualizar situaciones históricas e interpretarlas desde el presente.

Es imprescindible diseñar actividades que obliguen a los alumnos a darse cuenta que el presente es producto de las decisiones tomadas en el pasado. Normalmente, los alumnos no utilizan los conocimientos históricos para analizar y comprender el presente. Se podría afirmar que desvinculan el presente del pasado. Son tiempos diferentes y separados, no perciben las interrelaciones. La mayoría de los alumnos no son concientes que el presente es un producto histórico y por lo tanto, la consecuencia de las decisiones del pasado. Probablemente, por esta razón no se plantean que las decisiones presentes condicionarán el futuro.

Es necesario plantear actividades que obliguen a los alumnos a proyectarse hacia el futuro. Es recomendable que los alumnos deban imaginarse futuros diferentes: posibles, probables, deseables, optimistas, pesimistas, individuales, colectivos... y que expliciten qué posibles decisiones se deberían tomar para llegar a cada uno de ellos. Son actividades que les hacen percibir que el futuro depende de las decisiones que se tomen en el presente.

Por lo tanto, se recomienda diseñar actividades y dinámicas que obliguen a los alumnos a movilizar el conocimiento histórico comprender que para escribir sobre el presente es necesario hacer referencias al pasado, y que para proyectarse, imaginarse y construir el futuro es necesario analizar y opinar sobre el pasado-presente.

Bibliografía

- BARTON, K.C. (2008) «Research on students' ideas about history». En LEVSTIK, L.S.- TYSON, C.A. (eds., 2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledgepág. 239-258.
- LEE, P. (2002) «Walking backwards into tomorrow'». En: Historical Consciousness And Understanding History Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans [<http://www.cshc.ubc.ca>].
- PLA, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente*. México: Editorial Plaza-Valdés.

- RICOEUR, P. (1996) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. París: Éditions du Seuil.
- RICOEUR, P. (1992) *Tiempo y Narración. El tiempo narrado*. Volumen III. Madrid: Siglo XXI.
- RÜSEN, J. (1992) «El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la concienciamoral». En : *Propuesta Educativa*, n°7. FLACSO, Buenos Aires.
- RÜSEN, J. (1997) «Narrativity and Objtevy in Historical Studies» (texto on line, sin referencia).
- WERTSCH, J. (2001) «Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Paper presented at Canadian Historical Consciousness». En: *International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver, BC [<http://www.cshc.ubc.ca>].

La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales ¹

Joan Pagès, Antoni Santisteban, Gustavo A. González

1. Introducción

Presentamos una investigación sobre educación política, entendida como educación para la democracia, un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida. Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política (Arendt, 1997), como también lo es participar. Hemos de plantearnos el aprendizaje del futuro como intervención social (Hicks, 2006).

Las finalidades políticas de la enseñanza de las ciencias sociales representan aquella parte del conocimiento social relacionada con la construcción de la democracia, con la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía (Hursh y Ross, 2000). La cultura, la ciencia o la formación del pensamiento son elementos importantes del currículo de ciencias sociales, pero la intervención social es la finalidad última de este conocimiento. En caso contrario estaríamos disociando la ciencia de la ética, el pensamiento social del juicio moral o la libertad de la responsabilidad.

Algunos autores han descrito las problemáticas de la educación político-cívica, relacionadas con la falta de significado de los contenidos para el alumnado, la irrelevancia de los problemas tratados, la falta de temas controvertidos o un aprendizaje pasivo (Cotton, 2001). Otros autores insisten en que el currículo se centra en la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginan los gobiernos locales, donde el alumnado podría tener un mayor protagonismo. Para estos autores, el currículo no facilita el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia. Tampoco contempla el futuro (Clark, 1999). En un análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, Ruget (2001) demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y exige cambios.

1. Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC. Investigador principal: Joan Pagès. Coordinador: Antoni Santisteban. Otros profesores de la UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Galvà. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universidad de Sevilla: Rosa M^a Avila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

Es importante revisar y buscar alternativas desde la escuela al desencanto de la juventud en relación con los partidos políticos y con las formas de participación ciudadana tradicional. Y el cambio debe producirse desde aproximaciones más interactivas y más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales (Wayne Ross, 2001). Es imprescindible la investigación sobre las representaciones del alumnado y sobre la práctica, para conocer las coordenadas del cambio, ya que las intenciones políticas no se corresponden de manera coherente con las prácticas en las aulas, en general muy transmisivas (Kerr, 2002, 2003; Velde y Cogan, 2002).

Por todas estas razones expuestas por los autores citados y por otros, parece que la investigación sobre la educación político-cívica debe atender a diferentes perspectivas sobre el pensamiento del alumnado y, en especial, de la práctica, de las actividades y de las preguntas y respuestas del profesorado en el aula. ¿Cómo se practica la educación política y cívica? ¿Qué estrategias se activan en la educación democrática de la ciudadanía? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende? ¿Qué pasa en las aulas? ¿Qué cambios son necesarios en esta enseñanza? En la actualidad, cuando la literatura existente sobre la educación para la ciudadanía es de una gran extensión, no disponemos de respuestas definitivas a las preguntas anteriores.

2. Justificación y fases de la investigación

La pregunta inicial de la investigación ha sido: ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Nos enfrentamos así al reto de indagar en los conocimientos del alumnado, pero también al reto de averiguar cómo los adquieren y qué papel juega la escuela, el currículo y el profesorado. Durante 3 años hemos llevado a cabo esta investigación que nos ha ofrecido resultados de naturaleza muy diversa. La síntesis y la interpretación de estos datos debe ayudarnos a mejorar el currículo de las ciencias sociales.

Esta investigación ha tenido 3 fases:

- 1) la elaboración de un modelo conceptual para la investigación y la enseñanza;
- 2) el análisis de las representaciones del alumnado al final de la escolaridad obligatoria;
- 3) la experimentación práctica de unidades didácticas en institutos de educación secundaria.

En la primera fase se analizaron las investigaciones existentes sobre educación político—cívica y, ante la gran diversidad de concepciones y de perspectivas relacionadas con la educación para la ciudadanía, la opción que adoptamos fue elaborar un modelo conceptual que debía guiar la toma de decisiones en la investigación en dos sentidos. En primer lugar, este modelo debía ayudarnos a definir sobre los conceptos que debíamos indagar, y las representaciones que el alumnado tenía de ellos.

En segundo lugar, debía servir como referente para la elaboración de las secuencias didácticas que habían de llevarse a la práctica en las aulas. Este modelo conceptual consta de cinco bloques (Pagès y Santisteban, 2007, Santisteban y Pagès, 2007a):

- a) la pluralidad: diferencia, convivencia y organización social (representaciones del poder y del conflicto);
- b) la ciudadanía: libertad, igualdad, solidaridad, justicia e identidad;
- c) sistemas políticos: sistemas de gobierno democráticos y autoritarios, estructura política y proceso político;
- d) cultura política: socialización política, cambio político, opinión pública y políticas públicas, asociacionismo y participación política;
- e) cultura cívica: prejuicios y juicios, racionalidad, responsabilidad y derechos humanos, solución de problemas sociales, comunicación y resolución de conflictos.

En la segunda fase se analizaron las representaciones del alumnado de 4º ESO². En este análisis se utilizó el modelo conceptual, y se analizaron las representaciones generales del alumnado sobre la política. Podemos destacar algunas conclusiones, que muestran un paisaje con sombras y algunas luces (Santisteban y Pagès, 2007b).

- a) Las representaciones del alumnado sobre la política son de tendencia negativa, pero en cambio reconocen su importancia y su influencia en la vida de las personas.
- b) Existe una proporción pequeña, pero significativa, de estudiantes que no acepta la pluralidad.
- c) Un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de libertad sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad.
- d) Una alta proporción de estudiantes no conoce nuestro sistema político y desconoce, por ejemplo, que vivimos el período democrático más largo de nuestra historia.
- e) La cultura política del alumnado parece provenir en especial de la familia mientras que las experiencias educativas se consideran muy pobres.
- f) La intención de una mayoría es votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma importante de participación.
- g) Las preguntas relacionadas con el pensamiento crítico han dado resultados de nivel muy bajo, en especial cuando se les pide que diferencien hechos de opiniones.
- h) La cultura cívica del alumnado es pobre en apariencia, aunque ante determinados conflictos como el medioambiental por ejemplo, reaccionan con un cierto sentido común.

2. Cuestionario contestado por 461 alumnos de 4º de ESO (16 años) de diferentes IES (Instituto de Educación Secundaria) de Cataluña, Andalucía (Málaga y Sevilla) y Gran Canaria.

La tercera fase de la investigación fue la práctica educativa, que describimos a continuación.

3. La experimentación práctica en el aula: las secuencias didácticas

La tercera fase ha consistido en la experimentación de dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación político-cívica, tomando como base la propuesta conceptual desarrollada. Esta práctica ha tenido lugar en 4 aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona. Una primera secuencia didáctica trata sobre la política como actividad. La segunda secuencia se ha dedicado al concepto de ciudadanía, desde la perspectiva que se describe en el segundo apartado del modelo conceptual presentado. En esta comunicación se analizarán los resultados de la primera secuencia realizada.

La secuencia didáctica que analizaremos se ha realizado en 2 centros educativos públicos. Uno de ellos es un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Barcelona con un alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante (65-70 %). El otro centro es un IES de Mataró, una ciudad de la misma provincia. Este centro tiene un porcentaje menor de alumnado inmigrante (15-20 %).

El registro de la información durante esta fase de la investigación se ha llevado a cabo con los siguientes instrumentos:

- a) Registros escritos de los estudiantes: dossier de trabajo de las secuencias didácticas.
- b) Registros escritos: notas de campo del investigador/a y del observador/a en cada caso.
- c) Registros de audio de los diálogos en pareja o en grupo, y diálogos entre el profesorado y el alumnado.
- d) Entrevistas con el profesorado.

	Estudiantes	Profesorado	Investigador / Observador
Registros escritos	Dossier de la secuencia didáctica		
Registros de audio	Diálogos en pareja o en grupo, y diálogos entre el profesorado y el alumnado.		
Entrevistas		Planificación y valoración de las sesiones	
Observaciones			Notas de campo

En el desarrollo de las secuencias didácticas juegan un papel importante los profesores, los cuales influyen de forma directa en la manera como los estudiantes se acercan a las actividades y configuran las respuestas. Es importante constatar la predisposición de la profesora del centro de la ciudad de Barcelona, en especial dando importancia a la temática que se trataba y relacionando, en cada caso, los contenidos con otros temas realizados en la clase de ciencias sociales. Esta profesora proporciona a sus estudiantes el tiempo para el diálogo entre ellos y facilita la construcción de aprendizajes de manera cooperativa. En la clase dio libertad para el debate y la construcción del propio punto de vista. No fue estricta en la gestión de los tiempos. El profesor del otro centro utilizó en todo momento una lógica discursiva. Pautó el desarrollo de la clase sin llegar a establecer demasiados límites a los estudiantes. En el momento en que aparecieron preguntas intentó que estas fueran respondidas por los otros compañeros, empleando diversas anécdotas para contextualizar y responder preguntas.

La temática tratada en la secuencia didáctica fue la introducción a las ideas sobre la política y la participación. La secuencia estaba dividida en tres apartados:

- a) las relaciones que el alumnado establece con el concepto de política a partir de noticias de actualidad;
- b) la política relacionada con situaciones y problemas cotidianos del alumnado;
- c) la reflexión sobre las propias representaciones de la política y, en este sentido, la justificación coherente de determinadas actitudes de participación.

Una actividad ha consistido en comentar una serie de noticias y justificar si estaban o no relacionadas con la política. Exponemos a continuación una síntesis de estas noticias.

- 1) Más de 600.000 muertos en Irak desde 2003 Un estudio revela que los fallecidos de forma violenta han subido desde que Estados Unidos invadió el país en marzo de 2003 y que la violencia sigue en aumento en Irak.
Fuente: diario Metro, 12 de abril de 2007.
- 2) Otra vez denuncian un ataque fascista en la ciudad de Castellar. (...)
- 3) Sensación de catástrofe
- 4) La anorexia afecta al 4% de las adolescentes de España.
- 5) Más de 200.000 personas se manifiestan en Madrid contra el diálogo con ETA.
- 6) Crecen las denuncias por «okupación».
- 7) Un hombre mata a su madre, su esposa y su hijo.
- 8) Más de 650 testigos declararán en el juicio por el 11-m
- 9) Al Qaeda asume la autoría de la matanza terrorista en Argelia
- 10) El carnet por puntos no frena la alta mortalidad en las carreteras
(...)

Las noticias que son valoradas como políticas son aquellas en las cuales aparecen los conceptos de política, gobierno, partidos políticos, organismos judiciales, y aquellas que

corresponden al ámbito de lo público (la calle). Las noticias que se refieren al ámbito de lo privado (la casa, la salud, etc.) no fueron consideradas políticas. Las noticias referidas al medio ambiente (cambio climático y lluvias) en el primer centro (ciudad de Barcelona) en general no son consideradas como políticas, mientras que en el segundo las opiniones se hallaban divididas. En la noticia sobre la guerra, en el primer instituto las opiniones se encuentran divididas, mientras que en el segundo grupo (Mataró) existió unanimidad al considerar esta noticia como política.

En términos generales los estudiantes consideran político aquello donde se hace evidente la intervención de instituciones del estado, gobierno o partidos políticos (guerra, ataque fascista, etc.), mientras que en cuestiones que afectan la privacidad no se cree que deba legislarse desde ninguna instancia. Se considera que son problemas personales en los que no debe inmiscuirse el gobierno. Veamos algunas frases escritas en este sentido:

- Es un caso personal y psicológico. El gobierno no puede hacer nada en estos casos.
- Si una persona esta mal de cabeza o tiene problemas mentales el gobierno no tiene nada que hacer.
- Es un caso personal y psicológico el gobierno no puede hacer nada en estos casos.

Esta actividad nos plantea algunas preguntas en referencia a las capacidades del alumnado para diferenciar lo público y lo privado, así como las interrelaciones entre los dos ámbitos. El concepto de público y de privado y la intervención o la influencia del Estado en cada uno de los ámbitos, parecen ser conocimientos que deberían tratarse como educación para la ciudadanía.

Otra actividad planteaba los problemas de ejercer la política, como acción democrática, en la vida cotidiana, en concreto en la toma de decisiones en el propio centro educativo. Ante la existencia de un desacuerdo con el Consejo Escolar ¿qué posibles acciones se podían realizar o se proponían como presión?

Una manera de hacer política: resolver situaciones de la vida cotidiana

El consejo escolar de tu Instituto acuerda por mayoría que las celebraciones de la Fiesta de la Castañada, final de trimestre, etc., se hagan desde media mañana, de manera que sólo se suspendan las clases a partir de la hora del patio.

Tú, personalmente, no estás de acuerdo y la mayoría de tus compañeros de Instituto tampoco porque queréis dedicar toda la mañana a realizar las celebraciones, pero el acuerdo se ha aprobado por mayoría gracias a la opinión coincidente de los padres y de los profesores del consejo escolar.

¿Cómo crees que actuaríais ante el problema? Señalad la postura con la que os identificáis:

- a) Proponéis a vuestros compañeros de clase y del conjunto del Instituto hacer una huelga y no entrar a clase hasta que el Consejo Escolar revoque su decisión y acepte vuestras condiciones sin más.

- b) Convocáis con urgencia una reunión de delegados y presentáis una petición por escrito al Consejo Escolar acompañada de la firma de la gran mayoría de los alumnos del Instituto donde pedís que se vuelva a reconsiderar el tema con carácter de urgencia.
- c) Aceptáis la decisión tomada por el Consejo Escolar a regañadientes pensando que no hay otra solución que aceptar lo que allí se decida porque ellos tienen la sartén por el mango. No vale la pena intentar nada.

Reuniros en grupos de 4-5 alumnos/as y discutid vuestras opiniones tratando de llegar a un acuerdo de actuación ante el problema.

Puede que penséis en otra solución que no sea ninguna de las planteadas.

Anotad por escrito la postura que adoptáis y por qué.

Exponed a continuación el acuerdo al que hayáis llegado y cómo lo habéis conseguido (ha sido suficiente con el diálogo; ha sido necesario votar; ...-)

El alumnado de los dos centros eligieron la opción B de manera mayoritaria. En esta opción, se encuentra presente el reconocimiento de los representantes elegidos democráticamente, de las instituciones y de los canales para resolver las diferencias. Es importante resaltar que en el primer centro educativo los comentarios fueron diversos alrededor de si elegir o no la opción B (algunos piensan que la mejor opción es ir de forma directa a la huelga), mientras el segundo centro la respuesta fue unánime al elegir la opción B. La actitud del alumnado en este caso es totalmente contraria a la huelga, ya que consideran que no es una opción del todo democrática o incluso la califican de «poco civilizada».

Sorprende en esta actividad la confianza que depositan en las instituciones democráticas del centro, la creencia de que serán escuchados y exponen de forma razonada sus pretensiones y sus razones. No estamos ante actitudes conformistas o derrotistas porque en su argumentación coinciden en rechazar la opción C, donde se representa el poder como algo alejado de sus intereses o como una imposición contra la que no puede hacerse nada.

Una actividad final abordaba dos significados de la participación democrática, uno relacionado con el reconocimiento de partidos políticos, leyes, derechos y deberes, etc., y con la posibilidad de votar o no votar cuando tengan la edad. Y otro presentaba la participación más allá del voto en las elecciones, como una actitud en la vida, de respeto por las leyes, de convivencia en sociedad, de solucionar pacíficamente los conflictos, de pensar en un proyecto colectivo, etc. Para centrar el debate y ayudar al alumnado a justificar sus posiciones se utilizaron dos textos para cada caso.

«La otra tarde el pardillo de Nabil vino a ayudarme a hacer los deberes de Educación Cívica. El tema se parecía a un reportaje de Enviado especial: «¿Por qué abstenerse?».

El pardillo de Nabil y yo estuvimos hablando de eso. Él cree que por ejemplo a un tío del barrio du Paradis que ya hace tiempo que no va al colegio, que no encuentra curro, tiene a sus padres en el paro y comparte la habitación con sus cuatro hermanos pequeños, «se la trae floja votar o no». Y tiene razón. El pobre ya ha de luchar bastante a diario para sobrevivir, así que no le hables de sus deberes de ciudadano... Si la situación fuera a mejorar para él, sí tendría ganas de moverse para ir a votar. Además tampoco sé por quién podría sentirse representado. Pues bien, a ese tío es al que hay que preguntarle: ¿por qué abstenerse?, y no a una clase de quinceañeros llenos de granos.

Yo creo que tal vez sea ése el motivo por el que los suburbios están dejados de la mano de Dios, porque aquí hay poca gente que vote. Y si no votamos, no somos de ninguna utilidad pública. Yo, cuando cumpla los dieciocho años pienso ir a votar. Aquí nunca tenemos ni voz ni voto, así que cuando nos los ceden, hay que aprovechar.»

Faïza Guène: *Mañana será otro día*. Barcelona, 2006. Salamandra, p. 81

La participación democrática implica muchas más cosas que votar periódicamente y delegar las responsabilidades que todo el mundo tiene como ciudadano o ciudadana en otras personas. Implica una predisposición y una actitud frente a la vida y de las relaciones con las otras basadas en el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el cumplimiento de los derechos y de los deberes democráticos. Implica ser actor consciente y creativo ante las pequeñas cosas de cada día, en el interior de los grupos de los cuales se forma parte y en las relaciones entre las personas: desde la familia a la escuela, desde la localidad y el barrio en Cataluña, desde los grupos de los cuales se forma parte libremente a la misma humanidad.

Pagès, J.; Santisteban, A. (1994). *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo, pàg. 17.

En sus textos, algunos jóvenes tienen una idea de lo político como un medio que sirve a las personas para resolver conflictos, una forma de pensar y actuar, el reflejo de lo que piensa una sociedad. En este caso, la política se considera útil para resolver problemas cotidianos. Por otro lado, existe un número importante de personas que no poseen una idea clara acerca de lo que es la política y la confunden con sistemas de gobierno, personas que integran el gobierno, la democracia como sistema de gobierno, partidos políticos, ordenamiento jurídico del estado (leyes). La política son personas o instituciones que hacen cosas por los demás, lo cual se relaciona con la idea de que política es el gobierno. Bajo esta perspectiva la política se personaliza y no se considera como una dimensión de la persona.

Cuando el alumnado manifiesta que la política no es útil para resolver problemas cotidianos, la tendencia de los comentarios va asociada al hecho de que «los políticos» empeoran las cosas y no logran resolver los problemas, lo cual nos muestra una personalización de la política. Es importante mencionar que esta percepción surgió con mayor intensidad en el primer grupo. El número de respuestas del alumnado del primer centro (el de Barcelona) en este apartado por parte del primer centro fue mayor que en el segundo. En este sentido, un alumno escribe una frase que abre un debate interesante:

«Los problemas cotidianos pertenecen a la familia y a nuestra vida. Espero que nunca llegue el punto de que la política nos resuelva todos los problemas cotidianos, no tendríamos que preocuparnos por nada».

4. Algunas conclusiones

- 1) En cuanto a la metodología y a los instrumentos utilizados en la investigación, los textos escritos nos han permitido seguir con detenimiento la construcción del conocimiento de los estudiantes, a partir del análisis del contenido de la información recogida. Otra forma de construcción de conocimiento distinta ha sido a partir de la interacción oral entre y con los estudiantes. Cruzar las dos informaciones ha sido fundamental en la elaboración de las conclusiones.
- 2) La importancia de esta fase de la investigación como indagación cualitativa en el aula, ya que en la realización de las actividades, en el diálogo o en el debate aparecen cuestiones esenciales para la comprensión de las actitudes del alumnado hacia la política. Un ejemplo puede ser cuando a partir de la pregunta «¿Qué es la política?», se realizó un debate en grupo (centro de Barcelona), donde el alumnado aportó una concepción de la política con matices de una cierta complejidad y madurez. El debate se caracterizó también por la precisión de los términos utilizados en el mismo, entre otros los siguientes:

«...votar o no votar, derechos / deberes, pagar impuestos, solidaridad, tolerancia, honradez, pacífico, civismo / respeto».

- 3) Es cierto que aparecen determinados tópicos sobre la política y los políticos, sobre su alejamiento de la vida cotidiana de las personas, sobre sus intereses personales, etc., aunque también aparecen actitudes positivas sobre las posibilidades para la participación y el respeto a las instituciones, cuestiones que también surgieron en el cuestionario sobre las representaciones: desencanto de la política en general, pero también un deseo claro de participar a nivel político y social. El sentido común y la aceptación de las reglas de juego democrático pueden observarse en el desarrollo de la actividad en grupo, sobre el desacuerdo con la decisión del Consejo Escolar en referencia a la celebración de las fiestas. Veamos dos diálogos en esta dirección parecidos a los otros.

Grupo 2. «...porque es la manera más justa de pedir justicia. No elegiríamos la A porque nos parece una forma menos organizada de actuar. Tampoco elegiríamos la C porque aunque el consejo escolar sea importante tampoco hay que hacer siempre caso de él. El consejo toma las decisiones pero si una situación no es justa tiene que actuar de una manera lógica, por eso escogimos la B».

Grupo 3. «Como no estamos de acuerdo hemos hecho una votación y W. perdió, así que la mayoría se quedó con la B que es la mejor. Y si no cambian de opinión los profesores, el consejo, pues se quedará así y tenemos que aceptar lo que decidieron.»

- 4) Es importante constatar que la secuencia preveía la aparición de algunos aspectos que el alumnado no tuvo en cuenta y, al contrario, el alumnado aportó nuevas concepciones que no se habían previsto. Veamos, por ejemplo, un diálogo donde aparece el significado de la participación democrática, desde la perspectiva de un alumno inmigrante, contemplada como participación en el país de acogida y en el país de origen. El planteamiento inicial del debate no había contemplado esta problemática para el alumnado.

W.- (leyendo su hoja) «yo no puedo ir a votar porque soy inmigrante pero si modificaran la ley o me dieran la nacionalidad lo haría».
 R.- (dirigiéndose a Walid) le contestó «tu puedes votar por tu país desde aquí».
 W.- replicó «a mí me afectan las cosas que suceden aquí (España) y no lo que sucede en mi país [Argelia]» .
 I.- (dirigiéndose a W.) «quizás tu puedes ayudar a que las cosas en tu país mejoren».
 W.- «pero por un voto»...
 O.- «porque tu país es distinto a Marruecos».
 Investigadora «¿qué tiene que ver Marruecos?».
 O.- que en Marruecos hay un rey y no se vota.
 W.- «en mi país si que se vota. Es una república.»

- 5) Es muy interesante comprender cómo el alumnado construye conocimiento desde el diálogo entre iguales, cómo se rectifican en el pequeño grupo y cómo complementan sus aportaciones. Es algo que hemos podido interpretar a partir de las grabaciones de audio en los grupos de trabajo.

Alumno 1.- «la política es un grupo de gente que propone leyes y votaban para que se hagan y buscar lo mejor para los ciudadanos»
 Alumno 2.- «eso es gobierno»
 Alumno 3.- «la política es un conjunto de leyes»
 Alumno 4.- «eso es la constitución»

Estas son algunas conclusiones que se pueden interpretar de esta práctica y que completan las otras fases de la investigación:

- la práctica educativa ofrece elementos cualitativos únicos para comprender como los jóvenes construyen sus ideas políticas;
- el papel del profesorado es fundamental en este aprendizaje, en especial cómo gestiona la clase y el grado de autonomía que concede al alumnado, para expresar opiniones y construir conocimiento;
- el origen social y cultural del alumnado parece tener en este caso una influencia significativa en sus ideas sobre la organización social y la participación democrática, si comparamos los dos grupos analizados;

Se ha podido comprobar que existe en el alumnado:

- una tendencia a relacionar la política con cuestiones públicas, pero no con aspectos de la esfera privada, parece que los jóvenes no creen que la política pueda resolver problemas de la vida cotidiana;
- un respeto considerable hacia las instituciones públicas y hacia el hecho de que nadie puede tomarse la justicia por su mano;
- una predisposición a la participación social y política, como necesidad o deseo de los jóvenes de hacer sentir su voz;
- un reconocimiento de la importancia de los valores democráticos, aunque no han desarrollado el pensamiento social crítico.

Desde la didáctica de las ciencias sociales podemos utilizar los resultados de esta investigación para hacer propuestas de mejora de la práctica de la educación político-cívica. También es muy importante aprovechar estos datos en la formación del profesorado, ya que nos aportan información sobre buenas prácticas y sobre el papel de la enseñanza y de los profesores.

Bibliografía

- ARENDET, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.
- CLARK, T. (1999) «Rethinking Civic Education for the 21st Century». En: MARSH, D. D. (ed.) *ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century. Association for Supervision and Curriculum Development*. <http://www.ascd.org/publications/books/199000/chapters/Rethinking_Civic_Education_for_the_21st_Century.aspx> [consultado: noviembre 2006].
- COTTON, K. (2001) *Educating for Citizenship. Northwest Regional Educational Laboratory*. <<http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html>> [consultado: mayo 2002].
- HICKS, D.W. (2006) *Lessons for the Future. The missing dimension in education*. Trafford: Oxford.
- HURSH, D.W.; ROSS, E.W. (2000) *Democratic social education: social studies for social change*. New York: Falmer Press.
- KERR, D. (2002) «Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries». En. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, pág. 1-15.
- KERR, D. (2003) «Developing effective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research». En. *Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research*. <http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/conference-papers/pdf_docs/DK_AERA.pdf> [consultado: noviembre 2008].
- PAGÈS, J. (coord., 2005) «Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 44.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994) *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo.

- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord., 2007) *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. <<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>>
- RUGET, V. (2001) *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Political Science Association*. <<http://www.apsanet.org>> [consultado : julio 2003]
- SANTISTEBAN, A. (2004) «Formación de la Ciudadanía y educación política». En: VERA, M.I.; PÉREZ, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pág. 377-388.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007a) «La educación democrática de la ciudadanía». En : ÁVILA, R.M.; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco, pág. 353-367.
- SANTISTEBAN, A.; PAGES, J. (2007b) «Une proposition conceptuelle pour la recherche dans l'éducation a la citoyenneté». En: Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire : «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation». Centre IUFM de Valenciennes.
- VELDE, P.; COGAN, J.J. (2002) «Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases». En: *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, pág. 16-30.
- WAYNE ROSS, E. (2001) «Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality». En: *Theory and Research in Social Education. Special issue: Connected Citizenship-Perspectives on Democratic Education*, vol. 29, n° 3, pág. 394-399.

Com veuen els joves el futur? Una recerca sobre la construcció de la identitat europea¹

Montserrat Oller i Freixa, Claudia Vallejo, Melinda Dooly

1. Algunes consideracions sobre el perquè d'una recerca sobre la construcció de la identitat europea, l'ensenyament de les ciències socials i l'educació per a la ciutadania

La construcció d'identitats és un dels aspectes fonamentals que l'ensenyament de les ciències socials durant el període d'escolaritat obligatòria s'ha de plantejar perquè el que els alumnes aprenen doni resposta a les noves situacions que el món d'avui va plantejant als infants i joves que s'estan formant i puguin esdevenir ciutadans.

La identitat europea és una construcció que no passa tant per una convicció individual, sinó per un procés col·lectiu que té en compte no solament aspectes que s'han esmentat tradicionalment com el sexe o l'origen ètnic, sinó, també, per unes coordenades geogràfiques i sobretot culturals, és a dir l'espai i l'àmbit de relació en el qual ens movem.

Segons Nogué i Albet (2004), si bé el lloc inculca identitat, es rep també influència d'altres estils de vida i formes de pensar a partir del contacte amb els altres i de la informació abundant que arriba a partir dels mitjans de comunicació. És per això que cal pensar avui el fet identitari com un fenomen múltiple, heterogeni, multifacial que problematitza i recompon tradicions. En aquest sentit, l'impacte del món actual que ens permet la mobilitat, les noves comunicacions, la xarxa Internet, els mercats mundials o la possibilitat de desplaçaments ràpids i arreu, entre altres aspectes, posen en qüestió identitats tradicionalment basades en el que els autors abans esmentats anomenen una «cultura territorialitzada». Les noves identitats, si bé tenen en compte la qüestió de lloc, emfasitzen en les persones que es desplacen, els modes i les formes de vestir estandarditzades, els productes que viatgen arreu del món, la uniformització dels hàbits de consum o els nous processos culturals cada vegada més universals i barrejats (un exemple el podem tenir en la música que escolten els joves).

Ajudar a construir la identitat europea significa avui anar més enllà de les formes tradicionals, sovint monoculturals i homogènies, per transformar-les en uns nous identificadors socials construïts a partir de les aportacions de grups diferents que tinguin com a fita la barreja cultural i el respecte per la diferència.

1. *Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues* és un projecte europeu que forma part de l'*European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences*, coordinat per l'*European Research Foundation* i finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación (SE J2007 29191-E). L'equip de recerca a Catalunya està format per M. A. Dooly (coord.), E. Collados, A. Luna, M. Oller i M. Villanueva.

En aquest marc que parteix de la base que les identitats en general i la identitat europea en particular formen un procés de construcció col·lectiu se situa la recerca que es presenta. S'hi pretén analitzar les representacions dels joves sobre el seu futur com un punt de partida que serveixi per conèixer com s'imaginarien aquest futur i, a partir d'aquesta informació, sigui possible plantejar de quina manera cal ensenyar ciències socials i ciutadania en les etapes formatives dels infants i joves perquè puguin sentir-se cada vegada més ciutadans d'Europa.

La recerca és un projecte europeu que s'està duent a terme entre el 2008 i el 2009 i que es realitza conjuntament en quatre països: el Regne Unit, Polònia, Turquia i Espanya (amb la participació de Catalunya i Còrdova). El marc en el qual s'insereix la investigació té en compte els aspectes següents:

Per a la construcció d'una ciutadania europea configurada a partir d'identitats diverses, cal tenir en compte la realitat de l'entorn que viuen els joves a diferents àmbits (local, regional, estatal, continental i global).

Els joves tenen representacions, idees i opinions sobre fenòmens i problemàtiques socials.

Viuen una realitat complexa amb molts *inputs* (per exemple, les seves experiències quotidianes i l'*input* de diferents mitjans de comunicació).

La construcció de la identitat europea a partir de la realitat viscuda és el punt de partida del projecte: entendre les seves opinions, representacions i conviccions.

Aquest marc és una proposta consensuada amb tots els països participants en la investigació que veuen la necessitat que els joves puguin construir una identitat europea i esdevenir agents de canvi social, per a la qual cosa cal facilitar-los una formació integral en el sentit que atribueix Dekker (1996) de *funció compartida*, és a dir, col·laborar des de tots els sectors socials en els quals viuen i es desenvolupen en el creixement dels joves. No es tracta, doncs, d'una funció que únicament recaigui en el sistema educatiu, tot i que, atesa la importància vital que té l'escola en la socialització dels joves, cal que des d'aquesta institució es generin uns valors democràtics per poder fer front a la vida en comú i que, a la vegada, els joves assumeixin uns valors personals que els permetin afrontar diferents situacions i realitats del present i del futur. Tots aquests aspectes fan imprescindible partir de què saben i què pensen els joves sobre el seu present i el seu futur i, a la vegada, indagar com van construït aquests coneixements.

2. Justificació metodològica de la recerca

El marc descrit anteriorment es pren com a punt de partida de la recerca, la qual es concreta en els objectius següents:

Comprovar que els joves entenen els temes socials més rellevants que ajuden en la construcció de la pròpia identitat (per exemple, la violència, els conflictes, l'atur, la tolerància, temes mediambientals, la salut...) a nivell *micro*, *meso* i *macro*.

Analitzar el procediment (construcció social) dels coneixements sobre aquests temes.

- Explorar la influència de l'entorn sobre la construcció d'aquests coneixements.
 - Valorar si la seva visió del futur (*micro i macro / local i global*) és optimista o si s'imaginen un futur incert i problemàtic.
 - Entendre que la seva visió del futur influeix en el seu rol social.
 - Esbrinar si volen actuar com a agents de canvi en el seu entorn social i global.
- L'àmbit i els instruments requerits per a la recerca són els que s'exposen en el quadre següent:

Àmbit	Catalunya
Nombre d'alumnes	(180 nens i nenes)
Grups d'edat	Grup 1 - 11 anys - Educació primària Grup 2 - 14 anys - Educació secundària obligatòria Grup 3 - 17 anys - Batxillerat
Instruments emprats	Qüestionaris (preguntes quantitatives i qualitatives sobre esperances i temors) Joc de rols socials Discussió a partir de «focus groups»

A nivell metodològic s'ha treballat a escales diferents: la personal, la referent al seu entorn proper, barri o comunitat i a escala mundial. Es combinen així idees, pensaments i preocupacions a nivell *micro* —que parteixen de la pròpia persona i el seu entorn familiar, emocional i proper—, el nivell *meso* —l'entorn geogràfic proper— i el nivell *macro* —l'entorn mundial.

La metodologia de la recerca i l'anàlisi de les dades obtingudes es basa en els estudis sobre la «grounded theory» (GLASER I STRAUSS, 1967; GLASER, 1992; KELLO, 2005). Aquesta teoria indica que les categories emergeixen de les dades (*emic approach*). En aquest sentit, les respostes donades pels joves participants en la recerca ajuden a identificar les categories indicatives sobre els seus desigs i les seves pors referents al present i al futur, així com la projecció que ells fan sobre les seves possibilitats d'intervenció com a agents de canvi social.

3. Com es plantegen el futur els joves? Anàlisi i valoració d'alguns resultats obtinguts en la recerca²

Per col·laborar en la configuració de la pròpia identitat europea i la projecció que en fan cap al seu futur és necessari partir de la realitat que viuen i de les relacions socials que estableixen. Aquesta realitat és complexa i han d'assumir-la a poc a poc, a

2. Els resultats que s'exposen en aquest article fan referència únicament al buidatge dels qüestionaris, primera fase de la recerca.

partir de la vida quotidiana i d'altres *inputs* que reben, com ara decisions socials que els afecten, i, també, la visió que interioritzen en la recepció d'opinions emeses pels mitjans de comunicació.

Aquests aspectes es reflecteixen en la recerca a partir d'unes situacions: què m'agradaria que passés en el futur?, i què em fa por d'aquest futur? Aquestes qüestions ens donen punts de referència sobre els quals caldrà pensar en els joves com a agents de canvi social en el moment en què puguin intervenir com a ciutadans.

Així doncs, quins són els desigs dels joves? A escala personal els desigs de futur dels joves passen predominantment per l'adquisició o acumulació de béns materials: ser ric, tenir un cotxe, tenir un habitatge... Solament el grup dels alumnes participants més grans es plantegen el desig de satisfer unes expectatives bones respecte als estudis o l'àmbit professional.

A escala *meso*, és a dir els desigs a nivell de l'entorn geogràfic proper com el barri, predomina el desig de millores físiques o noves infraestructures (esportives, d'oci...) per fer més amable i agradable el lloc on resideixen. Els grups d'alumnes més grans introdueixen un aspecte que cal remarcar. Es tracta de la necessitat de millorar les relacions socials com un element necessari per a la convivència i perquè aquesta esdevingui menys conflictiva i, també, perquè es puguin integrar les persones nouvingudes.

Finalment, els desigs que s'inclouen en la perspectiva *macro*, és a dir els desigs a escala global, inclouen les opinions de l'alumnat en les quals predominen les millores mediambientals, aspecte que respon, probablement, al gran abast mundial que han adquirit l'ecologia o la problemàtica de la contaminació, entre d'altres.

D'altra banda, temes socials com la pau, la justícia, el desig d'equitat són importants per als grups de joves més grans i és significatiu que també aquests aspectes s'esmentin entre els més petits.

Si prenem en consideració les pors que s'imaginem que els depararà el futur, a nivell personal apareixen respostes molt recurrents que giren a l'entorn de la mort, la malaltia, els accidents que els puguin afectar tant a ells mateixos com persones de la seva família. Però, a més d'aquestes pors, fan esment també al fracàs personal que els suposaria no aconseguir la felicitat o bé no trobar feina i, per tant, ser pobres.

A nivell del seu entorn local i global —*meso* i *macro*— sorgeixen les pors a catàstrofes mediambientals i pors socioeconòmiques derivades de la crisi mundial i del conflictes bèl·lics que hi ha.

Tant en les pors com en els desigs que els joves manifesten s'intueix una clara relació amb el discurs públic que reiteradament es fa sentir. Per exemple, davant de tractaments negatius que sovint es donen al fenomen migratori qualificant-lo com a «problema migratori», els joves manifesten una gran «por a l'altre», al nouvingut, al que ha arribat en darrer lloc. És important senyalar que els joves consultats són en un percentatge alt segones i terceres generacions d'immigrants, però en cap cas no fan esment d'aquesta situació que van viure fa uns anys les seves famílies, ni es reconeixen com a immigrants ells ni els seus avantpassats.

Cal destacar que el treball que des de moltes escoles de Catalunya s'ha anat fent respecte a problemàtiques mediambientals, propostes solidàries amb grups desafavorits normalment llunyans (campanyes de solidaritat, ajudes humanitàries, etc.) són accions que els alumnes recorden i que han tingut un especial impacte en els joves consultats.

4. Quina és la seva pròpia visió com a agents de canvi social?

Un aspecte que cal destacar en la recerca és la d'esbrinar si els joves catalans consultats es veuen a ells mateixos com a agents que poden col·laborar en el canvi social. És evident que per als més joves ser un agent de canvi passa per prendre mesures a nivell individual com reciclar, actuar a favor de l'estalvi d'energia per millorar el medi ambient o bé la necessitat de donar béns materials (roba, menjar...) o diners per ajudar els més desafavorits a millorar les seves precàries condicions de vida.

Els participants de més edat tenen ja visions que difereixen d'aquestes posicions més particulars. Per a ells, un futur millor passa per una més bona educació per a tothom i una més gran inversió en la ciència que permeti avenços en la salut. Però la gran aportació que es manifesta en aquest grup és que les millores s'han d'aconseguir entre tots; per tant, creuen que calen accions comunitàries a partir d'associacions en les quals puguin participar per intervenir i/o canviar el futur tant a nivell personal com en l'entorn més proper.

On els resultats són menys optimistes és en el canvi a escala mundial. Aquesta visió *macro* supera les possibilitats d'aquests adolescents i joves que manifesten majoritàriament que la seva intervenció té poca transcendència a escala global.

Juntament amb aquesta visió cal esmentar que sembla que manifesten una falta de confiança amb els dirigents polítics, que són els que, al seu entendre, podrien canviar el món.

5. Resultats preliminars de la recerca i perspectives de futur

Les dades obtingudes fins al moment ens permeten unes primeres conclusions referides a la investigació.³

Hi ha un alt interès a aconseguir béns materials i a tenir una feina satisfactòria i ben remunerada. Aquest interès es correlaciona amb la por de ser pobres, no poder pagar la hipoteca o no trobar una feina.

A mesura que es van fent més grans, augmenta la possibilitat de frustració professional.

Els desigs són més altruistes en passar del nivell personal cap als nivells *meso* i *macro* (millores mediambientals, la resolució de conflictes, etc.).

Els desigs van en contra de les seves perspectives negatives cap a l'evolució del món en el futur.

Mostren actituds molt variables cap als seus companys (generositat, por de l'altre, estar en contra de la immigració).

A nivell *macro*, els tres grups mostren una alta sensibilitat cap als problemes del Tercer món.

Els més grans són més escèptics i desil·lusionats amb el sistema polític, tot i que tenen un bon nivell de coneixements polítics i socials (estan ben informats).

L'escola té un rol important en la formació dels joves. Hi ha una correlació entre les respostes dels estudiants i els temes treballats a l'aula.

Com ja s'ha indicat anteriorment, la recerca que aquí s'ha presentat és la fase de tractament i anàlisi de les dades obtingudes a partir de qüestionaris individuals. El pas següent és la incorporació de les respostes obtingudes a partir d'altres instruments de recerca més qualitius com són els «ultimatum games» i els «focus groups», integrant els seus discursos i els raonaments dels participants.

Aquesta nova informació permetrà triangular les dades quantitatives dels qüestionaris amb les respostes més qualitatives. Tota aquesta informació permetrà elaborar conclusions generals, per categories d'edat, i analitzar en profunditat els discursos dels alumnes. Aquestes dades caldrà contrastar-les amb les dels altres països participants i obtenir, així, una visió sobre la identitat dels adolescents i joves europeus.

Bibliografia

DEKKER, H. (1999) «Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter «Society» in the Dutch Schools». A: TORNEY-PURTA, S.A. (ed.). *Civic Edu-*

3. Atès que és una recerca que encara està en curs d'elaboració, cal tenir en compte la provisionalitat dels resultats.

cation Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA civic education Project. Delft: IEA.

DOOLY, M.A. (coord.) *et al.* (2008) *How They See It: Young Children and Youth's Perspectives about the Future.* Londres: Proceedings of the CICE Network Conference. London Metropolitan University.

GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967) *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

GLASER, B. (1992) *Basics of grounded theory analysis.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

KELLE, U. (2005) ««Emergence» vs. «Forcing» of Empirical Data? A Crucial Problem of «Grounded Theory» Reconsidered». A: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), 1-23.

NOGUÉ, J.; ALBET, A. (2004) «Cartografía de los cambios sociales y culturales». A: ROMERO, J. (coord.) *Geografía humana.* Barcelona: Ariel.

Interculturalidad: Respeto a la diversidad

Lucicleide de Souza Barcelar, Xavier Miró i Fuentes

La institución escolar representa un agente activo en la producción y transmisión de valores. Así como de transformación. La intrínseca relación entre cultura y educación formal conforma un especial interés para las ciencias sociales. El contexto escolar como un espacio de reflexión y transformación de las diferencias sociales y culturales es un espacio privilegiado.

En este aspecto nuestro trabajo, está basado en una propuesta transformadora, teniendo como eje principal el respeto a la diversidad cultural, donde se busca una visión enriquecedora de respeto a las diferencias culturales, utilizando como herramienta pedagógica unas películas temáticas afines al objetivo.

1. Introducción

Comprender la importancia de la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela no es una tarea sencilla, por ello creemos que a través de los medios audiovisuales nos es brindada una forma de analizar y comprender el tema de una forma más amena. La exposición de películas tiene como finalidad (a partir de temas propuestos), ofrecer unas pautas de análisis para determinar el punto de vista de las historias que se relatan y vías de resolución de los conflictos pertinentes, y por lo tanto, valorar la perspectiva que nos ofrecen en relación al tema tratado.

La convivencia en la escuela es compleja y pautada por diversos tipos de conflictos. Vemos el conflicto como una situación oportuna para el aprendizaje de nuevas dinámicas. Una situación conflictiva puede transformar de manera positiva no solo las relaciones humanas, como también a los implicados en el conflicto, y por lo tanto desde nuestra perspectiva, las temáticas de las películas abordan situaciones conflictivas relacionadas con el tema en cuestión.

2. Objetivo general del proyecto

- Favorecer la comunicación y el respeto ante la diversidad cultural.
- Posibilitar la interculturalidad en la escuela.
- Potenciar el análisis crítico de cómo se crean prejuicios y estereotipos.
- Valorar positivamente las diferencias mejorando la convivencia del grupo.

3. Participantes

Este proyecto forma parte de un trabajo piloto de intervención llevado a cabo en el IES Mercè Rodoreda en Hospitalet de Llobregat. Participó una media de 25 alumnos / 35 alumnos por sesión.

4. Metodología

Las actividades desarrolladas en este proyecto, se basó en la exposición de películas con la participación a posterior del público. Así pues, desde una metodología participativa, se han realizado debates y actividades grupales tras de cada sesión.

5. Finalidad de las dinámicas

- Posibilitar al profesor/monitor nuevos contenidos didácticos ricos en la temática.
- Utilizar la película como material didáctico en la resolución de conflictos y actividades de trabajo en grupo basada en la diversidad.
- Estimular los alumnos a ver películas con más criterio y sentido crítico.
- Valorizar un material de alto acceso, sencillo y con riquezas interdisciplinarias.
- Mostrar el poder de la comunicación audio visual, en que podemos interpretar, comparar, criar, ampliar, transformar y resumir.
- Desarrollar el sentido crítico, posibilitando la discusión y el debate basados en el respeto y la diversidad.

6. Películas seleccionadas

Las películas seleccionadas han sido las siguientes:

American History

Sinopsis: Relato estremecedor que demuestra que el racismo es incompatible con la vida. Toda una apología contra el racismo y la intolerancia.

Objetivos pedagógicos:

- Comprender el fenómeno del neonazismo. Conocer sus raíces históricas y su forma actual en nuestra sociedad.
- Entender de qué manera las relaciones personales están condicionadas por el orden social y familiar en qué se inscriben.
- Comprender el proceso de degradación moral a qué nos somete el discurso ideológico del odio y del racismo.

- Valorar los sentimientos o principios morales o ideológicos que mueven cada personaje.
- Apreciar los recursos expresivos y narrativos que usa la película para explicarnos la historia de *American History X*.

La boda de Muriel

Sinopsis: Muriel, una chica con sobrepeso que vive en su mundo de canciones de ABBA y catálogos nupciales, sueña que algún día vendrá su príncipe azul para rescatarla de su odiosa familia y del grupo de amigas que no hacen más que humillarla. Cansada de esperar, decide irse a la ciudad, vivir otra vida y encontrar a alguien. El film caricaturiza los atributos de lo considerado femenino y muestra cómo afecta a las mujeres el cumplir con estos esquemas sociales del patriarcado.

Objetivos pedagógicos:

- Analizar las características de lo considerado femenino y del modelo de vida que socialmente se impone a las mujeres.
- Reflexionar sobre cómo afecta a la vida de las personas, en especial, de las mujeres, los modelos de belleza y la preocupación por gustar a los demás.
- Cuestionar el papel de las mujeres a la hora de reproducir los esquemas sociales del patriarcado.
- Analizar los mecanismos de violencia familiar y sus consecuencias.

Billy Elliot

Sinopsis: Billy Eliot cuenta la entrañable historia de un niño que lucha contra los estereotipos y los prejuicios de una comunidad patriarcal, pobre y de mente cerrada. Billy, a medida que va autoafirmándose, a través de su danza y sus ganas, destruye todos esos esquemas preestablecidos socialmente, a pesar de las resistencias. En ese proceso, el padre representa la síntesis de normas sociales, viendo su autoridad minada y a él mismo inmerso en un contexto social que socava diariamente sus valores y su autoestima.

Objetivos pedagógicos:

- Analizar cómo se enseña a «ser hombre» y cómo socialmente se asocian actividades, valores y formas de vivir en función del género.
- Reflexionar sobre el hecho de que cuando una persona rompe con lo que esperan de ella como hombre o mujer se pone en cuestión su orientación sexual.
- Identificar las dificultades y los mecanismos de afirmación personal y de autoestima para avanzar hacia los propios deseos.

Fuente: <http://www.edualter.org/>

7. Conclusiones

Desde el objetivo inicial, creemos que este trabajo, ha posibilitando la participación y discusión de los alumnos. Potenciando el sentido crítico de los participantes y la concreción de los aspectos propuestos:

- Comprensión de los conceptos de interculturalidad.
- Respeto a la diversidad cultural.
- Análisis crítico de los valores mostrados en los filmes, permitiendo definir en cada alumno la postura común a todos, propia de la Interculturalidad.
- Mejora de la comunicación y exposición de conceptos.
- Mejora de la convivencia del grupo.

Guifré el Pilós convida els nens de Navarcles a aprendre història

Lluís García Coca

L'edat mitjana és un dels continguts del currículum de ciències socials del darrer curs del cicle superior de primària. Tradicionalment, al CEIP Catalunya de Navarcles aquest tema s'ha tractat de manera global, sense centrar-lo en una contrada concreta. Durant el curs 2008-2009, gràcies a la llicència d'estudis de la qual he gaudit com a professor d'aquest centre, l'escola ha volgut apropar els infants a aquesta part de la història de manera interdisciplinària (treballant-la de manera integrada des de l'àmbit de les ciències socials, les llengües, l'educació artística i l'educació física). Paral·lelament també volíem posar a l'abast de l'alumnat el patrimoni cultural de la zona (el monestir de Sant Benet i el castell de Cardona, concretament) com a excusa per endinsar-nos en com, al llarg de l'edat mitjana, es comença a construir la identitat del poble català i, paral·lelament, la identitat local (a partir de personatges, llegendes i monuments propers a la zona en què es troba situada l'escola).

Per fer-ho, ens calia un bon fil conductor i l'hem trobat en la figura d'un personatge històric, la llegenda del qual serveix de partida per a la construcció i el desenvolupament de la nostra seqüència didàctica, la qual s'implementa al llarg de tot un trimestre. Els nostres objectius, doncs, es resumeixen en aquests tres:

- Dissenyar una seqüència didàctica interdisciplinària per acostar els infants a l'edat mitjana, època en la qual es comença a forjar la identitat catalana.

- Plantejar la seqüència didàctica a partir d'un seguit d'activitats de descoberta i de resolució de problemes que permeten conèixer el patrimoni històric i cultural més proper (el del poble i la comarca).

- Estructurar la seqüència didàctica a partir d'un entorn virtual (*Moodle*) que afavoreixi l'aprenentatge col·laboratiu i el desenvolupament de la competència digital mitjançant l'ús de diverses eines (fòrums, blocs, wikis, glossaris, *webquests*, etc.).

El disseny de la seqüència didàctica parteix de les propostes de les teories socio-constructivistes i s'estructura a partir de sis projectes: històries i llegendes, els castells, les classes socials, la salut, l'alimentació, la higiene i la cultura i l'art. Per al desenvolupament de cada projecte es crea un «curs *Moodle*». Tots els projectes fomenten el treball col·laboratiu en grup, la cerca i selecció de la informació, la discussió cognitiva, l'assoliment d'acords, la participació, la comunicació i la publicació dels resultats. Les tasques que s'han de dur a terme varien d'un projecte a un altre (vegeu el quadre 1) i els recursos *Moodle* que fan possible aquesta metodologia (fòrums, tasques, glossaris, *webquests*, wikis, qüestionaris, Jcllic...) s'empren en un o més cursos, en funció dels objectius de cada projecte i del producte final que els alumnes han de crear. El quadre següent il·lustra quines són les produccions de l'alumnat per a cada projecte:

Quadre 1. Projectes i productes que estructuraren la nostra seqüència didàctica sobre l'edat mitjana

Projectes	Productes finals de cada projecte
Històries i llegendes	Creació d'un arbre genealògic dels comtes i comtes reis catalans Redacció d'una llegenda
Els castells	Construcció d'un castell
Les classes socials	Elaboració d'un wiki sobre les classes socials
La salut i la higiene	Creació d'un glossari herbolari
L'alimentació	Taller de cuina medieval al monestir de Sant Benet Elaboració d'una recepta de cuina Aprendre a parar taula
La cultura i l'art	Visita al castell de Cardona per a l'elaboració d'un reportatge fotogràfic

Cadascun dels cursos «Moodle» que es creen per desenvolupar els projectes que hem enumerat en el quadre 1 s'estructura en cinc apartats. Els tres primers pretenen facilitar la reflexió i promoure el pensament crític dels alumnes. A continuació detallarem la finalitat de cadascun d'aquests apartats:

Apartat 1: Informa't. Aquí és on es troba, prèvia selecció, la informació (documents, imatges i enllaços a webs externs) necessària per facilitar la cerca de continguts als alumnes.

Apartat 2: Investiga i crea. En aquest apartat els alumnes expliquen, a partir de la seva participació en un fòrum, quins són els seus coneixements previs. Una imatge històrica acompanyada d'un text els introdueix en el tema.

Apartat 3: Opina. En l'espai d'opinió els alumnes a través d'un nou fòrum reflexionen i manifesten de manera oberta el que pensen a partir d'una sèrie de propostes que obren el debat.

Apartat 4: Recorda. Aquí es presenten una sèrie d'activitats (qüestionaris, preguntes, mapes conceptuals, Jelic) pensades perquè l'alumne resolgui de manera individual una sèrie de qüestions relacionades amb els continguts treballats anteriorment. Aquestes activitats permeten bàsicament fer una avaluació final dels continguts treballats.

Apartat 5: Juga. En aquest apartat es recullen una sèrie de recursos, alguns amb un marcat caràcter lúdic i d'altres orientats a completar i ampliar la informació del tema.

Les tasques que els alumnes han de dur a terme les encomana el comte Guifré el Pilós, el qual es desperta del seu somni etern al gimnàs de l'escola i demana als alumnes de sisè que signin un pacte de vassallatge amb ell. Mitjançant aquest pacte, el comte demana als nois i les noies dels tres grups de sisè que facin recerca sobre què passa a l'edat mitjana després de la seva mort i li ho expliquin; a canvi, ell els promet protecció i el seu guiatge en aquesta empresa. Gràcies a les activitats que els proposa el comte, els nens i les nenes de l'escola aprenen com era la vida a l'edat mitjana, quines eren les classes socials de l'època, quins oficis hi havia, com eren els castells de l'època, què es menjava, com era la música. Els primers missatges del comte en cada curs / projecte contenen alguna dada històrica que serveix per introduir el tema sobre el qual versarà el projecte en qüestió. Observem-ne dos exemples:

Quadre 2. Fragment del primer missatge que el comte Guifré envia a l'alumnat per convidar-los a realitzar el projecte sobre la història i les llegendes

Durant el segle IX els reis francs tenien problemes per controlar tots els seus territoris i van haver de confiar en nosaltres, els senyors locals. Ens vam convertir en els seus vassalls, però amb llibertat per manar i administrar les nostres terres. A Catalunya, aquests senyors locals s'anomenaven comtes...

Quadre 3. Fragment del primer missatge que el comte Guifré envia a l'alumnat per convidar-los a realitzar el projecte dels castells

Ara ja em coneixeu una mica més i sabeu què passava a Catalunya en la meua època. Sabíeu que la paraula Catalunya prové de la paraula «Castlà»? El castlà era la persona encarregada de guardar, defensar i governar el castell i a vegades les terres del seu voltant. Dit d'una altra manera, era el senyor feudal...

A través de les tasques que Guifré proposa als infants, també els mostra tant la seva relació amb la contrada com les petjades que altres pobles deixen a la zona. Així, per exemple, la seva petició de saber com van acabar les obres del castell que va ordenar emmurallar condueix els alumnes a visitar el veí castell de Cardona. Durant la visita al castell els nois i les noies hauran d'aprendre a distingir (i a documentar fotogràficament) les empremtes de l'art romànic i gòtic en l'edifici i els caldrà esbrinar per què els gegants que avui té el poble de Cardona es diuen Abdalà i Adalès. El seu reportatge fotogràfic es presentarà a un concurs i la llegenda de la Torre de la Minyona, de la qual Abdalà i Adalès són protagonistes, els permetrà reflexionar sobre quin és el llegat dels pobles sarraïns en la llengua catalana, els oficis o el menjar.

El projecte que hem descrit i la memòria sobre el treball de recerca que se'n deriva es pot consultar a <http://phobos.xtec.cat/lgarcia9/moodle>. Esperem que els materials que s'hi poden trobar ajudin aquells docents que, a l'igual que nosaltres,

creguin que l'ensenyament de la història de Catalunya hauria de partir del coneixement dels personatges, les llegendes i els fets històrics més rellevants en la contrada en què viuen els infants a qui volem apropar aquesta història.

Sóc així... pertanyo a...

Núria Ibàñez Mir, M. Dolors Sala Torres

Aquest és el títol de l'experiència que hem portat a terme a l'escola concertada del Pare Coll de Vic, per treballar la identitat. El projecte ha estat pensat per desenvolupar-se dins l'assignatura d'educació per a la ciutadania que cursen, obligatòriament, els alumnes de 3r d'ESO. Finalment, per tenir una mostra més àmplia d'alumnes i poder intercanviar experiències en diferents grups d'edat, també hi han intervingut alumnes de 2n d'ESO. En aquest cas han desenvolupat el projecte dins les hores de ciències socials, ja que no tenen la ciutadania dins el seu currículum.

L'experiència ha estat portada a terme en tres sessions amb la possibilitat de continuar-ne treballant aspectes a partir de les primeres conclusions a què hem arribat. Cada sessió dura una hora de classe.

1. Objectius

- Treballar el concepte de la identitat i comprovar que és inherent a la persona.
- Distingir entre identitat individual i col·lectiva i adonar-nos que sovint és difícil marcar-ne una frontera estricta.
- Saber definir la pròpia identitat, com a punt de partida per a un millor coneixement d'un mateix.
- Aprendre que la identitat serveix per aglutinar les persones en grups que comparteixen unes mateixes motivacions, característiques, interessos en comú, etc.
- Aprofundir en el respecte per la identitat dels altres, per molt allunyada que sigui de la nostra.
- Concretar en un aspecte concret de la identitat col·lectiva de la nostra realitat més immediata, partint de la idea de la nacionalitat (espanyols o catalans).

2. Metodologia

En la primera sessió vam treballar el concepte d'identitat partint d'un mapa conceptual que inclou els diferents enfocaments des dels quals es pot encarar el terme. Definir la pròpia identitat partint del poema *Divisa* de M. Mercè Marçal. Tot això a nivell individual. Finalment, fer una posada en comú per distingir els trets més propis de la identitat col·lectiva i els de la individual.

En la segona, a partir de 12 símbols relatius a diferents identitats col·lectives per fer grups segons allò que identifica més cada alumne (en trien tres i s'agrupen segons el més prioritari). Justificar la seva elecció, compartint les opinions del grup.

Acabar per definir tres col·lectius amb els quals no se sentin gens identificats i adonar-se que, malgrat tenir interessos en comú (els que els han servit per agrupar-se) no tenen per què compartir allò que rebutgen i igualment s'han de respectar.

Els símbols utilitzats van ser: l'escut del Barça, el de l'Espanyol, el símbol del colom de la pau, l'arc de sant Martí que identifica al col·lectiu gai, el llaç blanc contra la violència de gènere, la ciutat, el camp, la tribu urbana dels gòtics, els internautes, els *skinheads*, el símbol del reciclatge i els concerts musicals.

En la tercera i última sessió, per treballar la manera com es fusionen les identitats i com les individuals s'integren en les col·lectives, vam plantejar a classe el dilema de sentir-se català o sentir-se espanyol. Cada alumne escull la seva opció i la justifica. Vam fer un debat en funció dels resultats obtinguts. L'objectiu era fer veure als alumnes la necessitat de respectar-se i conviure amb harmonia sigui quin sigui el sentiment nacional de cadascú. D'aquesta manera introduïm la idea de *convivència ciutadana* i ens proposem començar a treballar-la en funció de la ciutadania europea.

Els recursos utilitzats han estat: l'esquema esmentat, fitxes que hem elaborat per fer pensar els alumnes i extreure les seves pròpies conclusions, el poema al qual ja hem fet referència.

3. Resultats obtinguts

A l'hora de valorar els resultats obtinguts, cal tenir molt present el context en el qual es desenvolupa l'experiència, i més en tractar temes com el de la identitat. La nostra escola està ubicada en el centre històric de Vic i compta amb un alumnat totalment heterogeni, ja que la nostra ciutat aplica el que es coneix com a «*model Vic*», segons el qual els alumnes de procedència estrangera i els de necessitats educatives especials estan repartits equitativament per tots els centres docents, ja siguin públics o concertats. Som conscients que si no fos així, la realitat de la massa social que integra el nostre alumnat seria molt més elitista i, per tant, els resultats serien diferents.

També hem valorat el fet que Vic és una ciutat on el català té un ús quotidià predominant, de tal manera que els alumnes estrangers l'adopten necessàriament com a llengua vehicular, no només per poder-se adaptar a l'escola, sinó també en la mateixa dinàmica social de la ciutat. En aquest sentit, hem constatat que hi ha alumnes de procedència forana que s'identifiquen com a catalans i no pas com a espanyols. El marc geogràfic i sociolingüístic vigatà també condiciona els resultats de la tercera sessió en els altres alumnes, de manera que la immensa majoria es defineixen només com a catalans o bé com a més catalans que espanyols. No hem tingut l'oportunitat de contrastar resultats en cap altre marc teòric, però estem segures que serien molt diferents a l'àrea metropolitana de Barcelona.

Pel que fa als resultats de la primera i segona sessió, tenen menys a veure amb el context i més amb l'individu pròpiament dit. Hem constatat que als adolescents els és molt més difícil autodefinir-se partint de la definició del concepte abstracte d'«*identitat*» que basant-se en la simbologia, la qual cosa atribuïm a la falta de ma-

duresa en els processos de raonament abstracte i al predomini de la imatge i del món audiovisual en la societat actual.

4. Conclusions

- Als alumnes els costa reflexionar sobre ells mateixos.
- Pot haver-hi un bon treball de tutoria darrere la definició que molts adolescents fan d'ells mateixos, ja que hi ha alumnes als quals els costa parlar de la seva parcel·la més íntima sense un treball associat. En canvi, quan aquest procés forma part de tota una dinàmica pautada i se'ls demana que ho facin per escrit, se sinceren molt més.
- Els qualificatius que s'apliquen als adolescents són més propis de la identitat individual que de la col·lectiva, contràriament al que pensàvem, ja que es deixen influir molt marcadament pel grup, els companys, etc.
- Les identitats que els alumnes han definit i el fet de posar en comú els resultats de treballar les fitxes possibilita enllaçar aquesta experiència sobre la identitat amb un profund treball sobre altres valors: racisme, esportivitat, respecte, tolerància, diàleg..., per a la qual cosa ha resultat molt adequat per a altres activitats de la matèria de ciutadania.
- Hi continua havent algunes parcel·les tabú, si més no dins el món de l'adolescència, molt especialment en allò relatiu a la sexualitat (homosexualitat).
- En una altra línia, el treball també ens ha inspirat la possibilitat de treballar i col·laborar amb organitzacions i organismes que tenen a veure amb l'exercici d'una ciutadania participativa i responsable.
- Seria interessant que aquesta experiència es pogués dur a terme en altres contextos escolars, per poder comparar resultats.

Hem clos el treball amb la projecció de la pel·lícula *La ola* de Dennis Gansel i la realització d'un cinefòrum. Ha interessat moltíssim als alumnes que, de ben segur, haurien sabut treballar molt millor el concepte de la identitat després de la visualització d'aquesta cinta.

HISTOEBRE. Materials per a la didàctica de la història a les Terres de l'Ebre. Projecte didàctic per treballar l'entorn proper a l'àrea de ciències socials mitjançant l'ús educatiu de les TIC

Ferran Grau, Victòria Almuni

La idea inicial d'elaborar una pàgina web relacionada amb la història de les terres de l'Ebre (TE) sorgeix a partir d'una proposta que els autors d'aquest escrit proposem a la Delegació Territorial d'Educació del territori. Després de diferents reflexions, pensem que podem convertir aquesta idea en el punt de partida d'un projecte pedagògic més ampli i global que permeti la formació del nostre alumnat en la realitat de les Terres de l'Ebre, sense perdre de vista la vinculació permanent entre el proper i el llunyà, el local i el global.

El treball del curs 2007-08,¹ a part de reportar una quantitat important de material treballat a diferents nivells, ens porta a establir la proposta en dos àmbits d'actuació estretament vinculats, pàgina web i EVEA, que presentem més avall. És evident que tant la pàgina web com la plataforma d'aprenentatge poden ser ampliables amb la incorporació d'altres disciplines. En aquest sentit, pot prendre un caire interdisciplinari i transdisciplinari que permeti treballar eixos transversals.

La nostra tesi de partida ha estat la constatació que en el territori es dona el triple fenomen següent:

- Poca motivació de l'alumnat envers els continguts històrics i les metodologies tradicionals.
- Baix nivell de coneixement del territori, del seu patrimoni i de la seva història per part de l'alumnat i d'un sector del professorat.
- Escassa utilització educativa de les TIC a les aules de secundària.

1. Durant aquell curs els dos impulsors del projecte vam disposar d'una reducció de mitja jornada cadascú per desenvolupar-lo. Des de llavors mateix vam formar un grup de treball disposat a elaborar material, grup que continua treballant de manera regular en format seminari de 40 hores de duració mentre acaba de perfilar la plataforma Moodle i la pàgina web que s'ha de presentar oficialment aquest any 2009.

A part dels autors d'aquestes ratlles, el grup està format per Manolo Bobes, Empar Gili, Ivone Sario, Pilar Vidal, Carlos Perales, Begoña i Maite Sanmartín.

1. Les finalitats principals del projecte

Les finalitats educatives del projecte són les següents:

- Que l'alumnat de les nostres aules arribi a proposar alternatives de present i de futur tot partint del coneixement, la interpretació, la crítica i la valoració del seu passat històric i patrimonial, des d'una posició de ciutadà actiu (socialment competent) de les Terres de l'Ebre, però també de Catalunya, Espanya i el món.
- Que l'alumnat i el professorat tinguin una plataforma de referència vàlida i potent on acudir a l'hora de plantejar les seqüències d'ensenyament-aprenentatge que organitzen el seu esdevenir escolar.

El nostre model d'escola es basa en el constructivisme social i l'esperit crític i, des d'aquesta concepció i amb el material que estem creant, pretenem donar una informació que ajudi a entendre on som i què hi fem aquí, a formar alumnes interessats pel present i pel context on viuen. Díficilment podem pretendre que els nostres alumnes s'interessin per la història si no els interessa el present i nosaltres hem d'aconseguir que una part d'aquest interès estigui dedicat a la seva terra, la seva gent, el seu treball quotidià, les idees, els costums, les tradicions que hi conviuen... De la mateixa manera, pensem que sovint resulta complicat respectar la cultura i el patrimoni dels altres si abans no s'ha après a respectar la cultura i el patrimoni propis.

D'altra banda intentem afavorir una plataforma de debat, integradora de projectes comuns, que sorgeixin tant de la iniciativa dels professors com de la iniciativa dels alumnes. En el projecte hi tenen cabuda des d'unitats didàctiques fins a treballs de recerca, des d'experiències escolars fins a experiències personals, etc. Tot en actualització i renovació constants. Trobem, per tant, que estem davant d'una proposta força integradora i equilibrada de coneixement.

Partim de la necessitat d'aplicar metodologies que produeixin un coneixement significatiu en l'alumne, que situïn l'alumne en un pla protagonista en ajudar-lo a convertir-se en responsable del seu propi aprenentatge i a reflexionar sobre el que fa, com ho fa i a quins resultats arriba. Es tracta de desenvolupar en ell capacitats d'autonomia, pensament crític, actituds col·laboratives i capacitat d'autoavaluació.

Així doncs, a l'hora de dissenyar les estratègies i activitats, partim de la base que el professor, quan emprarà el material que li oferim, ho farà a partir de la voluntat de:

- Integrar aquest material a la seva pràctica diària, escollint aquell que més s'adigui a la seva metodologia.
- Compartir (consensuar si s'escau) finalitats i objectius amb l'alumnat.
- Compartir conceptes, procediments i valors a treballar.
- Afavorir el treball en grup i col·laboratiu.
- Planificar temporalment les activitats pensant que l'alumne ha de tenir temps per reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge.
- Permetre a cada alumne seguir l'itinerari més adequat en cada moment a les seves característiques, les seves necessitats i els seus objectius.

- Potenciar la verbalització dels coneixements adquirits, mitjançant exposicions, debats...
- Potenciar l'expressió escrita dels coneixements adquirits emprant diferents tècniques lingüístiques: descripció, narració, explicació...
- Pensar que no es tracta de transmetre cultura, sinó d'ensenyar a interpretar-la.
- Pensar que la nostra voluntat és ajudar en la maduració personal de l'alumne, en la seva capacitat d'intervenir socialment i en el seu desenvolupament democràtic.

Pensem que la nostra proposta s'adequa al treball de diferents mètodes i dinàmiques proposats abans que nosaltres per gent com Zabala (2007), i més concretament en la matèria de ciències socials, com Benejam i Pagès (2002), Casas i altres (2005), etc.

Tal com dèiem, l'estratègia a emprar és la pàgina web (accessible a tothom) i un curs dins de la plataforma Moodle d'accés restringit i molta més complexitat estructural, metodològica i de continguts. Aquest curs està pensat per fomentar la interactivitat i el treball en xarxa entre professors i professor-alumne; això vol dir que hi haurà un curs restringit per al professorat del territori del qual en poden sorgir uns altres d'interns per a cada institut o per a petites xarxes d'instituts.

2. L'estructura de la pàgina web

L'estructura decidida de la pàgina web ha estat la següent:

- Nivell 1: presentació general del projecte.
- Nivell 2: catorze pàgines introductòries sobre els diferents períodes de la història a les Terres de l'Ebre. Ordenació cronològica.
- Nivell 3: diverses pàgines dedicades a diferents aspectes vinculats al contingut de les catorze pàgines introductòries. En aquestes pàgines, s'hi inclouen un fòrum, enllaços d'interès, recursos didàctics generals i activitats en línia.

L'estructura del curs Moodle que està fet pensant en el treball als instituts i com a complement ideal (fins i tot substitutiu!) dels llibres de text consta de:

- Pàgines temàtiques plantejades com a unitats, ordenades jeràrquicament per carpetes de treball.
- Possibilitat d'incloure-hi temes transversals (història de la dona, evolució de l'habitatge o de la cultura material...).
- Accés a la pàgina Moodle.
- Enllaços d'interès, recursos variats, tasques diverses, possibilitat de treball en grup, espais d'intercanvi... amb eines que permetin cercar, gestionar, analitzar i distribuir informació multimèdia interna o externa relacionada amb el projecte. Concebut a manera de portal corporatiu que contribueixi a la creació compartida de coneixement. Accés a repositoris de material.

A l'hora de pensar i elaborar els continguts i el material del projecte, els membres del grup hem tingut molt en compte, pel que fa a les fonts i el seu ús, que:

- Les fonts han d'ajudar l'alumnat a pensar i a construir coneixement històric. (Pagès i Santisteban).
- Es tracta de projectar el patrimoni en la societat en la qual s'insereix, donant al seu estudi dins les aules un valor més enllà d'allò purament conceptual, per situar-lo en l'àmbit del social i emocional/afectiu (Ballart).

I pel que fa al tipus d'activitats a potenciar:

- Integrar aquest material en la pràctica diària dels instituts de les TE. Procurar que s'adapti a diverses metodologies.
- Compartir finalitats, objectius i continguts amb l'alumnat.
- Afavorir el treball en grup i col·laboratiu.
- Potenciar activitats creatives que fomentin l'esperit crític i la consciència cívica.

Encara que estem en plena fase de creació i de comprovació de primers resultats, sembla que les perspectives són força interessants. Esperem, més endavant, poder parlar de resultats a partir d'uns bons criteris i instruments d'avaluació.

Bibliografia

- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord. 2002) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P. (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- CASAS, M. (coord. 2005) *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials. La justificació i l'argumentació en ciències socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves (educació primària i secundària)*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994) «Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història». A : I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- ZABALA, A. (2007) *La práctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó.

El estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales y la posibilidad de integración curricular

Raquel Pulgarín Silva

El presente texto hace parte de las reflexiones logradas en el marco del proyecto «*El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño*»¹, proyecto que buscó fundamentar una estrategia pedagógica que permita mejorar las propuestas de educación ambiental, desde los proyectos de aula en la región, mediante el diálogo de las ciencias sociales y las ciencias naturales que se brindan en el currículo escolar colombiano y donde la geografía funge como disciplina que posibilita dicha integración.

Pretende dar cuenta de una innovación pedagógica en la enseñanza de la geografía desde la interdisciplina, donde el diálogo de las ciencias sociales es una condición y, el encuentro entre los docentes una necesidad, si se espera generar aprendizaje significativo. Enseñar geografía en el contexto de las ciencias sociales, en la educación básica y media, requiere del reconocimiento de enfoques de la geografía como el ambiental y la geografía del turismo, los cuales en este caso, ofrecen aportes importantes.

A través de la fundamentación teórica y metodológica se avanzó en el análisis e interpretación de supuestos teóricos sobre el espacio geográfico, entendido este como un espacio producido, objeto de conocimiento de la geografía, donde coexisten diversidad de tendencias y enfoques que dan paso a conceptos como territorio, paisaje, lugar, región, medio geográfico, geosistema, entre otros. Al respecto, autores como (Santos, Tuan, Gurevich, Bozzano, Silveira, Graves, Comes), reconocen el carácter integrador de la geografía como objeto de enseñanza; aportes que unidos a tendencias pedagógicas contemporáneas, se constituyen en concepciones básicas de la propuesta desarrollada en la investigación, desde los encuentros con los docentes.

El estudio de los territorios que conforman el oriente antioqueño, desde el reconocimiento de los lugares identificados con potencial turístico en la región, permitió a los docentes e investigadores, valorarlos como medios didácticos en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales; medios que incentivan la motivación y disposición en los estudiantes para el aprendizaje.

1. Proyecto realizado con el apoyo del Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia y la Corporación Autónoma Regional Rionegro —Nare, CORNARE. (Colombia).

1. El estudio del territorio, como una posibilidad de aprender con sentido la geografía y las ciencias sociales

Pensar en nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de la geografía es una tarea constante entre los docentes de la educación básica, más ahora que antes, dada la nueva organización del currículo por áreas de conocimiento, donde la geografía pasó a ser una asignatura en el área de las ciencias sociales y a veces se la hace invisible.

En la educación Básica y Media colombiana, las ciencias sociales como área se orientan desde los lineamientos curriculares establecidos por el MEN², en ellos, «*las ciencias sociales se leen principalmente desde: historia, geografía, constitución política y democracia*», y en la educación Media además de las anteriores, las ciencias económicas, las ciencias políticas y la filosofía. Estos lineamientos se constituyen en pautas para que los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico, ofreciendo un enfoque abierto, flexible e integrado del conocimiento de lo social, emanado de las diversas disciplinas sociales. Enfoque que propicia un mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, la nación y el planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos³.

Esta nueva organización, trae consigo el reto de *modernizar los procesos de enseñanza*, es decir la necesidad de incluir diversos métodos, medios y formas de enseñanza que dinamicen el aprendizaje. Es una invitación a considerar metodologías activas que posibiliten formar al estudiante para la vida; a desarrollar en él las competencias necesarias para habitar el mundo con sentido; a educarlo para el conocimiento del contexto local - municipal y con una mirada global del mundo en que vive.

Las propuestas didácticas que se vienen liderando en la enseñanza de las ciencias sociales, exaltan la importancia de la fundamentación epistemológica y conceptual de las disciplinas que conforman el área, lo cual permite no sólo el reconocimiento de las disciplinas, sus objetos de conocimiento, los conceptos y contenidos claves de cada una de ellas sino que proveen el acercamiento a los métodos y técnicas empleadas en la construcción teórica de estas. En este sentido, se cuenta con propuestas desde la historia, el tiempo histórico, en particular, emerge como concepto integrador y en menor número, experiencias donde la cultura se torna cohesionador de aprendizaje de lo social.

Una propuesta, desde la enseñanza de la geografía, es la del *estudio del territorio*, concepto, que emerge como componente integrador, no sólo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales sino de las ciencias naturales, los cuales son objeto de enseñanza. En esta dirección se encuentran la propuesta de las cátedras locales, impulsada por las administraciones educativas municipales y la cátedra

2. Ministerio de Educación Nacional, Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, 2002, mayo, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., p. 12
3. Idem.

Antioquia en el caso de esta región colombiana, liderada por SEDUCA⁴. Y que propende por la integración curricular y el desarrollo de competencias científicas y por una formación integral de los estudiantes.

Estas propuestas se fundamentan en el reconocimiento histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el área, en este caso de la geografía por su carácter interdisciplinario y, de manera especial en tendencias pedagógicas contemporáneas como la enseñanza para la comprensión (Gadamer), la enseñanza basada en problemas, la pedagogía de la pregunta (Freire), la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse), entre otras.

Al apostarle al conocimiento del territorio desde la educación formal, se busca alcanzar la finalidad última de la educación: *formar unos ciudadanos críticos, reflexivos, propositivos y transformadores de su realidad* que desarrollen una nueva cultura desde el sentido de pertenencia a su territorio. Propuesta educativa que va en dirección a políticas públicas como la búsqueda de un ordenamiento territorial, el mejoramiento de la calidad de la educación y en general la apuesta al desarrollo territorial, donde la educación desempeña un papel muy importante. Desarrollo que, Gutiérrez, A. (2008), identifica como «una estrategia de crecimiento y cambio estructural que dinamiza y utiliza productivamente la potencialidad de los recursos naturales, humanos y tecnológicos de los que dispone un ámbito territorial concreto»⁵. La cual puede estimularse desde el fortalecimiento del proceso docente de áreas como las ciencias sociales y, es ahí donde la enseñanza de la geografía aporta visiones complementarias e integradoras desde un concepto, territorio. Concepto que se constituye en *componente integrador del proceso docente*, cuando desde él, se convocan múltiples acepciones o explicaciones procedentes de las diferentes ciencias, las cuales se vuelven contenido escolar mediante la utilización de diversidad de métodos, medios y formas de enseñanza.

Otro elemento que se torna interesante en la propuesta del estudio del territorio como posibilidad de integración curricular, es el encuentro con saberes procedentes de las ciencias naturales, en especial en el tema de la formación ambiental; el territorio como objeto de enseñanza involucra el *componente social* de un espacio geográfico delimitado, además de los *componentes biótico y abiótico*. Como lo explicara Santos, M. (2000), al definir el espacio geográfico, como

[...] el conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino en el contexto único en el que se realiza la historia.⁶

4. SEDUCA, es la secretaría de educación para la cultura de Antioquia, encargada de direccionar la educación en 120 municipios, de los 125, en los que está organizado el territorio antioqueño. Los 5 restantes están a cargo de sus respectivos municipios dado que tiene la certificación de calidad en su sistema educativo.
5. Gutiérrez, A. (2008). Planeación y capital social: sinergias para el desarrollo territorial. En: Planeación, ambiente y territorio: actualidad, retos y perspectivas. Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia. Pág. 71.
6. Milton Santos, La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción, Barcelona, Ariel, 2000, p. 55.

Es esa visión compleja del espacio geográfico, donde confluyen los diferentes lenguajes de las ciencias, y donde la enseñanza de las ciencias sociales se torna pertinente en la tarea de comprender el mundo real.

2. Caracterización socio-geográfica del área donde se realizó el estudio

La experiencia investigativa en la que se basan las reflexiones aquí ofrecidas, tienen lugar en el oriente antioqueño, la cual es una de las nueve subregiones en las que se divide el departamento de Antioquia⁷, esta, cuenta con una extensión territorial de 7021 kms², de los cuales, el 22.85% corresponde a pisos térmicos cálidos, el 34.8% a pisos medios, el 40% a pisos fríos y el 2.35% a páramos; lo que le da un valor importante en cuanto riqueza y diversidad de recursos naturales y a su alto potencial turístico como subregión heterogénea relacionada con el Nordeste y el Magdalena Medio.

Geográficamente es una región con gran presencia de la cordillera central andina, que se extiende hasta la confluencia de los ríos Cauca y Nechí, asimismo, su heterogeneidad y diversidad paisajística está relacionada con la pluralidad de alturas que se advierten desde los 150 m.s.n.m. cerca al Río Magdalena y los 3.300 m.s.n.m. en el Cerro de las Palomas en el municipio de Sonsón, y con la irregular distribución de la precipitación, la cual oscila entre los 800 mm/año en el cañón del Río Arma (zona de bosque seco) y los 5.000 mm/año en el área del embalse Peñol - Guatapé, considerado como uno de los sistemas hidrológicos más ricos de la región andina. El relieve varía desde planicies tropicales, en límites con el Magdalena Medio, hasta altiplanos fríos, pasando por largas y empinadas vertientes y siguiendo hasta cumbres muy frías en zonas de páramos»⁸.

Geopolíticamente y de acuerdo con los datos ofrecidos por CORNARE, el oriente antioqueño está conformado por 23 municipios, con un área aproximada de 827.600 hectáreas, correspondientes al 13% del departamento de Antioquia y el 0.7% de Colombia. Su territorio se encuentra zonificado en cinco porciones, de acuerdo con algunas características geográficas y ambientales que se reconocen fácilmente por su especificidad, las cuales pueden identificarse en el Mapa No. 1 de la siguiente manera: el Altiplano o Valle de San Nicolás en color rosa; en naranja, la zona o subregión de Bosques; con azul se encuentra la subregión Porce-Nus; la zona de Páramo se reconoce por el color amarillo y la subregión de aguas, aparece en verde.

7. Organización territorial establecida por la Ordenanza N° 41 de noviembre 30 de 1.975, norma expedida por la Asamblea departamental.
8. Corporación Autónoma Regional Rionegro-Nare —CORNARE- (2002). Perfil subregional del oriente antioqueño. pag: 24.



Mapa N° 1 del Oriente Antioqueño. Fuente: CORNARE, 2008.

Es una región con una alta biodiversidad ecosistémica, lo cual hace que se le considere despensa agrícola del departamento y de zonas vecinas; es también un ejemplo nacional en el manejo de asuntos medioambientales y además, posee un gran potencial turístico.

Históricamente el Oriente antioqueño ha tenido un papel determinante en el desarrollo del Departamento y del País, como lo expresa Cornare en su plan de gestión, posicionándose como una zona estratégica. En ella se ubica buena parte del sistema eléctrico y energético nacional, posee seis embalses y cinco centrales hidroeléctricas (Playas, Guatapé, San Carlos, Jaguas y Calderas) que generan el 29% de la energía nacional y el 73% del total departamental. Es un territorio donde se articula el sistema vial nacional que conecta la capital de la República con las costas Atlántica y Pacífica, el oriente y el occidente del país y, además, comunica dos de las ciudades más importantes, Bogotá y Medellín.

Con respecto a dinámica poblacional en el oriente antioqueño, es esta una zona que sea ha convertido en polo de desarrollo, por su cercanía al Valle de Aburrá, espacio donde se ubica la ciudad de Medellín capital del departamento, de ahí que ha crecido mucho el número de sus habitantes. Según el censo de 2005-2006, en la región se ubican unos 650.000 habitantes, de los cuales el 58 % se ubica en la zona urbana y el 42% restante en el área rural. Es la segunda región más poblada de Antioquia después del Valle de Aburrá. Sin embargo, el hecho de ser una de las regiones más azotadas por el flagelo del desplazamiento forzado por el problema de la violencia, ha hecho que la población actualmente haya disminuido.

Todas estas características geográficas hacen de estos territorios, espacios dignos de ser aprendidos significativamente desde los procesos de enseñanza.

3. Lugares de vocación turística en el oriente antioqueño

Retomando una de las tendencias actuales de la geografía, la geografía del turismo y más específicamente el enfoque del ecoturismo, se hace mas visible la relación ciencias sociales — ciencias naturales, a la hora de su enseñanza y en la tarea de formar ambientalmente. El ecoturismo, entendido como *aquella forma de turismo especializado y dirigido, que se desarrolla en áreas con un atractivo natural especial y se enmarca dentro de los parámetros del desarrollo humano sostenible. Con él se busca la recreación, el esparcimiento y la educación del visitante a través de la observación, el estudio de los valores naturales y de los aspectos culturales relacionados con ellos. Por lo tanto, el Ecoturismo es una actividad controlada y dirigida que produce un mínimo impacto sobre los ecosistemas naturales, respeta el patrimonio cultural, educa y sensibiliza a los actores involucrados acerca de la importancia de conservar la naturaleza. El desarrollo de las actividades ecoturísticas debe generar ingresos destinados al apoyo y fomento de la conservación de las áreas naturales en las que se realiza y a las comunidades aledañas» (Ley 300 de 1996, Título IV, Artículo 26, Definición 1. Pag. 9).*

El ecoturismo, o turismo ecológico, favorece la educación ambiental desde los proyectos de aula al permitir, además del reconocimiento de las características físicas del territorio, la valoración de las tradiciones culturales propias fortaleciendo el sentido de pertenencia y la formación científica y laboral, a la vez que promueve la conservación y el uso sustentable de todos los recursos. Y en especial ofrece la oportunidad de aprender desde la práctica de la investigación.

El ecoturismo como una actividad económica, tiene sus particularidades: busca la conservación de los recursos, la educación del turista, el uso de tecnologías amigables con el medio ambiente y el beneficio de la comunidad local, es además susceptible de ser incorporado a las actividades curriculares en la educación básica. Su punto de entrada y participación es principalmente la educación del turista en aspectos medioambientales, sin embargo, dependiendo de las necesidades y/o posibilidades de cada lugar, la escuela podría trabajar cualquiera de estos ámbitos del ecoturismo. Es claro que la escuela no se encarga de formar empresas o viabilizar los proyectos ecoturísticos, su papel es más bien el de sensibilizar a los estudiantes e invitarlos a aprovechar de la manera más adecuada los recursos del lugar en que viven, en otras palabras es prepararlos para habitar con sentido el territorio.

Desde la realización del proyecto se logró construir un inventario de mas de 150 lugares ecoturísticos, identificados en los 23 municipios, y reconocidos por los docentes como medios didácticos que facilitan los procesos de enseñanza y a la vez impulsan la formación ambiental, lugares tanto de índole ambiental, donde el *paisaje natural* sobresale, como de *carácter cultural*, donde las estructuras históricas-patrimoniales son las que motivan ser visitadas por los estudiantes, desde las áreas de ciencias naturales y las ciencias sociales, principalmente.

Uno de los elementos que más favoreció el reconocimiento de los diferentes lugares en la región, con la intencionalidad de formación ambiental y promocionar el

ecoturismo, es la construcción de senderos ecológicos, los cuales vienen siendo apoyados, en la región, por Cornare, quien entiende el Sendero ecológico, como un camino trazado a través de un espacio geográfico natural, con orientación preferencialmente circular y a veces lineal, en cuyo recorrido se aprovechan los procesos biológicos, geográficos, sociales, económicos y/o culturales, observables en el paisaje, con el propósito de estimular el desarrollo de inquietudes ambientalistas, conductas conservacionistas y la sensibilización frente al entorno, donde la preocupación por el conocimiento y el mejoramiento de la realidad natural de la comunidad, es uno de los objetivos a lograr con su construcción.

4. La investigación como base de la enseñanza y la integración curricular

Estudiar el territorio, es aprender de otra manera, recorrerlo, disfrutándolo y asumiendo posturas críticas frente a la información que circula en la escuela sobre esos lugares; es aprender para la vida, ser protagonistas en el propio aprendizaje. Expresiones que son ideales de formación y que se ubican en el contexto de corrientes como la pedagogía de la comprensión y la investigación formativa, las cuales ven la necesidad de llevar a la escuela formas de diversificación de los soportes y modos de aprendizaje para los estudiantes, quienes tienen necesidades heterogéneas, pero con objetivos comunes que se definen a partir de principios, necesidades e intereses inscritos en un contexto preciso de enseñanza. Cabe anotar, que no se trata de una enseñanza particularizada que atiende sólo y estrictamente a las necesidades individuales de cada alumno, como tampoco la supeditación del profesor a objetivos individuales que rompan con las dinámicas de clase, convirtiéndose en enseñanza personalizada. Procura mejorar el desarrollo de la clase, a través de la diversificación de las formas de enseñar y aprender, posibles solamente si se le abre el espacio indicado a la investigación como guía de la formación en los estudiantes y maestros por medio del trabajo en grupo.

Enseñar desde la simulación del proceso de investigación que el científico realiza para alcanzar la teoría, es en esencia la clave de los proyectos de aula. Se parte de preguntas o necesidades a resolver, dadas por parte de los estudiantes, se establece un camino a seguir para lograr el objetivo, es decir, se define un método, un modo razonado de obrar, asimismo se reconocen los recursos o medios a emplear para dinamizar el aprendizaje y se establecen los productos a lograr.

El término «método» nació del griego y literalmente significó «camino hacia algo», de ahí que el método implique un procedimiento para ordenar cualquier actividad. No existen métodos únicos para una enseñanza efectiva ni tampoco buenos o malos métodos, simplemente que con algunos se obtienen mejores resultados. Cada disciplina del conocimiento tiene sus propios métodos en la producción del conocimiento, como lo expresa De La Torre Ángel Notario: (2003:25)

Desde el punto de vista de la investigación científica, el método puede entenderse como el modo de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos para descubrir su esencia y sus relaciones. Es la célula estructural del Proceso de Investigación Cien-

tífica, la vía para enriquecer la ciencia. Es igualmente un procedimiento regular, explícito y repetible, diseñado para alcanzar el conocimiento de la verdad.

Existen dos grandes categorías en los métodos: *lógicos* y *empíricos*. Los primeros métodos son todos aquellos que se basan en la utilización del pensamiento en sus funciones de *deducción*, *análisis* y *síntesis*, mientras que los segundos métodos se aproximan al conocimiento del objeto mediante su *conocimiento* directo y el uso de la experiencia, entre ellos, *la observación* y *la experimentación*. Si bien cada disciplina tiene sus propios métodos, a la hora de liderar el proceso docente, estos pueden combinarse de acuerdo con los contenidos a enseñar, a los objetivos y a los sujetos que aprenden. En el estudio del territorio, todos estos métodos pueden combinarse, en aras a solucionar el problema propuesto.

Se trata de la búsqueda de alcanzar el diálogo de saberes en la escuela, y por lo tanto, hacer realidad la interdisciplinariedad como condición necesaria para la integración curricular entre las diferentes áreas del conocimiento a partir de conceptos, este caso territorio. Y lograrlo, requiere de la organización de los contenidos, la inclusión de actividades que favorezcan la globalización de los saberes.

5. La geografía en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales

En la transformación curricular planteada desde la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, *se institucionaliza la educación colombiana por áreas de conocimiento*. Entre las nueve áreas obligatorias y fundamentales establecidas, se ubica el área de las ciencias sociales, en la cual confluyen disciplinas como la historia, la antropología, la economía, la psicología social, la sociología, la política y la geografía. Además, dicha Ley enfatiza como finalidad última de la educación *la formación ciudadana*, en este sentido señala otras áreas denominadas «optativas», las cuales no se conciben para ser «enseñadas» desde un área específica, sino que se sugieren como campos de formación transversales en el currículo, espacios donde la educabilidad del ser humano es lo prioritario. De ahí que se busque educar en la sexualidad, en la conservación del medio ambiente, en el uso del tiempo libre, en valores cívicos, etnoeducación y en la formación ciudadana, entre otros. Lo anterior es el reconocimiento a que la formación cívica y democrática del ciudadano colombiano no es responsabilidad exclusiva de la enseñanza de las ciencias sociales, sino que es un compromiso de todas las áreas que constituyen el currículo escolar.

La geografía leída en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, por momentos no es muy visible, dado que no todos los docentes, cuentan con una fundamentación conceptual y epistemológica firme de ésta y de las demás disciplinas que la conforman, y menos aún no se leen propuestas pedagógicas y didácticas claras que evidencien la interdisciplina. Una de las excepciones se observa en el trabajo de Debesse Arviset, en su propuesta *la pedagogía del entorno*, donde el estudio del medio natural y el abordaje de problemas ambientales, permite ese diálogo. Asimismo, Pagés (2007), citando a Laurin, explica el papel de la enseñanza de la geografía en la formación ciudadana, enfatizando como, desarrollar la conciencia geo-

gráfica en los jóvenes puede darse al: *educar el sentimiento geográfico, educar el conocimiento geográfico y educar la conciencia geográfica*. Y seguidamente, el autor reafirma como «la conciencia, no es suficiente por sí misma, es la interacción entre el sentimiento, la conciencia y el conocimiento geográfico la que da sentido al pensamiento geográfico sobre un problema social». Pág. 8.

En el caso de los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002), se identifican 8 ejes generadores o criterios de selección de contenidos y ámbitos conceptuales propuestos, para la enseñanza de las ciencias sociales, y en ellos la disciplina geográfica toma fuerza, como puede observarse en la forma como se nombran:

Eje 1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad

Eje 2: Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos.

Eje 3: La conservación del ambiente...

Eje 4: Las desigualdades socioeconómicas

Eje 5: Nuestro planeta tierra casa común de la humanidad...

Eje 6: Identidad y memoria colectiva

Eje 7: El saber cultural: posibilidades y riesgos

Eje 8: Conflicto y cambio social⁹.

Como puede inferirse al leer estos ejes, en cada uno, hace presencia una o varias disciplinas geográficas, así como otras ciencias sociales, en el primero por ejemplo se ve la geografía humana y en especial la geografía cultural; en el segundo, la geografía política, en el tercero la geografía ambiental o ecológica, en el cuarto la geografía económica y así sucesivamente. Pero reconocer estas implicaciones requiere ahondar en el reconocimiento de la estructura conceptual de la disciplina. Estos ejes, permiten incluir el análisis de problemáticas socio-ambientales como: los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas. Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia. La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales. Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas. Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación. La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización. La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...). Todos ellos problemas situados, visibles en unos territorios, de ahí que se reafirme la pertinencia del estudio del territorio, como estrategia que facilita el diálogo de las ciencias sociales que se enseñan en la educación básica.

9. Ministerio de Educación Nacional. (2002). Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., pag: 92.

6. El territorio y la enseñanza interdisciplinaria de lo social

El estudio del territorio reafirma la interdisciplinaria como condición de las áreas de conocimiento, entendida esta como la interacción de diversas disciplinas o ciencias que se aportan mutuamente en la comprensión de un fenómeno complejo, como lo es la vida, la educación, el mundo real, etc. La interdisciplinaria apunta a una comprensión menos fragmentaria de los hechos y fenómenos que se asumen en la enseñanza de las áreas de conocimiento. Este concepto se le atribuye a Edgar Morín¹⁰, epistemólogo francés quien explica como la disciplina, es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Es un concepto que facilita la inclusión de estrategias didácticas como las salidas de campo, resaltando que la interacción con el medio que nos circunda permite realizar análisis coherentes, pertinentes y cercanos al conocimiento científico¹¹, más que aquellos que se generan únicamente desde el aula. En este sentido, la estrategia se articula mediante la observación y la descripción del paisaje geográfico, posibilitando la interdisciplinaria y el desarrollo de procesos investigativos que a su vez permiten la asimilación, comprensión e interpretación del entorno.

El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. Es una estrategia que permite interrelaciones que le confieren al territorio una gran riqueza formativa, ya que genera relevantes situaciones de aprendizaje, puesto que como lo explica Cañal, (2002)¹², en un elemento de reflexión e indagación, el cual no debe ser abordado de manera parcelada sino en un conjunto de ámbitos de investigación, entendiéndolos, según García (1992)¹³, como un grupo de problemas socio-culturales relacionados entre sí y que, desde la perspectiva de los estudiantes y del docente, son relevantes para la comprensión de su realidad y su territorio, al tiempo que permiten relacionar e integrar cúmulos de problemas bajo la lógica del conocimiento escolar deseable.

El Territorio, es probablemente el concepto que mayor interdisciplinaria presenta hoy, al ser motivo de estudio de la mayoría de las disciplinas sociales. Sin embargo es importante anotar como inicialmente este concepto se le atribuye a la geografía política, tendencia geográfica fundada en Alemania por Ratzel F., desarro-

10. Ver: Morín, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona. 1990. Y la Teoría de la complejidad en el documento publicado en el Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), que sirvió de introducción y animación para la organización del primer Congreso Internacional de Transdisciplinaria.

11. Se retoma la diferenciación que hace Gil Pérez, D. en: Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico». Ver revista: Investigación en la escuela. Nº 23. Sevilla. 1994.

12. Cañal De León, Pedro (2002). La innovación educativa. Madrid: Editorial Akal. p. 85

13. García Díaz, José Eduardo y GARCÍA PÉREZ, Francisco. (1992). Investigando nuestro entorno.

llada igualmente por Mackinder en Inglaterra y por I. Lacoste en Francia. En este contexto, el territorio era considerado según Santos M.¹⁴ como: «la base, el fundamento del Estado-Nación que, al mismo tiempo, lo moldeaba. Hoy cuando vivimos una dialéctica del mundo concreto, evoluciona la noción de estado-territorial hacia la noción posmoderna de transnacionalización del territorio».

En este sentido, es en el territorio donde el Estado -concebido este como un organismo político de naturaleza espacial- ejerce control sobre un espacio geográfico, delimitándolo y diferenciándolo de otros, por ejemplo cada país tiene su territorio que es regido por normas, leyes y estructuras de poder es decir, por ello el territorio es el campo de aplicación de la política, y se constituye en el elemento esencial de la organización social y económica de la población que en él se ubica. Para Gurevich R¹⁵, «el territorio es el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político». Desde su origen histórico y político se le ha entendido como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado. Y puede afirmarse que es su riqueza material, puesto que en él se incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial, además de los recursos naturales que el suelo sustenta. Es en este espacio donde los pueblos establecen su soberanía y obtienen el reconocimiento ante las demás naciones.

La palabra «territorio» viene del latín *terra* y remite a cualquier extensión de tierra habitada por grupos humanos, delimitada y gobernada. «Es el espacio geográfico considerado posesión de una persona, organización, institución, animal, estado o país subdividido»¹⁶. Aquí se amplía el significado, al visualizar diferentes tipos de territorios, o subterritorios si se quiere, lo cual indican nuevas posturas procedentes de la antropología, la sociología y la psicología inclusive. Y es precisamente el momento donde se plantea la concepción de territorios vividos, espacios geográficos dotados de sentimientos, emociones y sobre los cuales se tiene propiedad o se hace uso exclusivo. Territorios plurales, entendidos estos desde la construcción social afectada por las dinámicas poblacionales.

Es una concepción, donde se hace énfasis en el espacio socializado y culturizado, en el cual se generan comportamientos, actitudes culturales en torno a él. Espacios donde se identifica la multiplicidad de aspectos que en el se dan. Como Zambrano, C. lo explica:

La construcción y apropiación social y cultural del territorio es también una apropiación política, en tanto estrategia del espacio que delimita —interna y externamente— las relaciones sociales entre colectividades.¹⁷

14. Santos M. *De la totalidad al lugar*. Madrid. Oikos Tau. 1996: p 123.

15. Gurevich Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica S.A. 2005: p.47,

16. Afirmación obtenida en <http://es.wikipedia.org/wiki/Territorio>. Visitada en abril de 2008.

17. Zambrano, C. V. *Territorios plurales, cambio socio-político y gobernabilidad cultural*, en: *Territorio y cultura. Memorias Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura*, Op. cit., p. 48.

En el estudio del territorio, Bozzano H (2000)¹⁸, identifica 3 instancias metodológicas a la hora de emprender su comprensión: *Territorios Reales*, (los cuales se asumen desde la descripción), *Territorios Pensados*, (desde la explicación y argumentación teórica) y *Territorios Posibles* (visualizados desde la formulación de propuestas de intervención). Su intencionalidad es visualizar la pluralidad de lenguajes y de métodos a la hora de asumir el análisis crítico. Leído así el territorio se torna un concepto integrador a la hora de planificar el proceso de enseñanza y por lo tanto en un aporte para el desarrollo de la cátedra Antioquia.

El estudio del territorio, como lo define Torres L. (2006)¹⁹ «...es entendido como el espacio de la vida, que ofrece un importante potencial pedagógico e investigativo para identificar y fortalecer los conceptos. Estimula el diálogo de saberes entre las diferentes áreas del currículo escolar y la vida cotidiana de los estudiantes». Además, el horizonte de indagación del territorio, permite hacer la lectura de éste en aspectos como el clima, el suelo, formas de relieve, el agua, organización económica, política y social entre otros; entendido como un libro abierto cargado de información que permite observar, preguntar, relacionar, interpretar, hacer hipótesis, propuestas y compromisos.

La importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica, que dinamice la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, está en considerarlo además de un concepto, un medio didáctico, el cual puede leerse, convirtiéndolo en un laboratorio, y el aula de clase en un taller, con el fin de construir actitudes científicas que articulen la escuela con la vida y permitan el desarrollo de competencias y habilidades. Este acercamiento a su propio entorno integra lo teórico, lo práctico y lo vivencial, y permite que el estudiante se convierta en un explorador de su contexto y se reconozca como parte de él.

7. Posibilidades del estudio del territorio y la formación ambiental

Uno de los principales aciertos en la tarea de integrar el currículo, es el reconocimiento del *territorio como concepto* motivo de enseñanza, *como medio* facilitador del conocimiento del entorno socio-geográfico y su estudio como *estrategia pedagógica*, donde se combinan teorías, métodos, medios y formas de enseñanza que permiten su conocimiento. Es además un escenario donde preocupaciones como la formación ambiental se convierten en un estímulo para lograrlo.

Es en el contexto del territorio donde se reconocen problemas ambientales, las cuales se han convertido en una tarea de primera línea en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad, desde los académicos, pasando por los medios de comunicación,

18. Bozzano H. 2000. Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente/Buenos Aires: Espacio Editorial, 263 p

19. Torres L. 2008. Lectura del territorio como paisaje cultural. En: Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Editorial Artes y letras. Medellín.

hasta llegar a la gente del común que no participa directamente de ninguno de los otros dos; todo esto debido a las graves consecuencias que la actual racionalidad economicista, para el uso de los recursos naturales, ha traído Leff, (2002). De ahí que la formación Ambiental se constituya en el reto fundamental de la sociedad colombiana para construir un modelo de desarrollo ecológicamente sostenible, económicamente productivo y socialmente equitativo. El cual exige un compromiso real del Estado y los diferentes actores sociales, para diseñar y ejecutar estrategias y programas nacionales, regionales o locales, que permitan la construcción de una cultura ambiental, fundamentada en la calidad de la formación del recurso humano.

En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos geográficos que se enseñan y que facilita relacionar la teoría con la cotidianidad. Así que al leer las problemáticas que se evidencian en el territorio, por ejemplo la contaminación hídrica, la erosión, la sequía, etc, este interviene como contenedor de información y de cierta manera contextualiza y empiriza los conceptos.

Todo proceso docente incluye diversos recursos que valen como instrumentos para comunicar los contenidos que son objeto de enseñanza, los cuales se denominan medios didácticos, entendidos como:

...objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, en una manera eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema. (Álvarez de Zayas C. y González, E. / 1998, 65).

Siempre habrá en el aula de clase uno o varios recursos que sirven de mediadores en la relación maestro — estudiante — contenido de enseñanza. En nuestros días, el computador y la Internet, sin excluir el clásico tablero y la disertación del docente, son medios que facilitan el aprendizaje entre el estudiantado y por lo tanto son asimilados a la cultura escolar actual.

El territorio, ese espacio habitado y transformado socialmente se torna generalmente en recurso didáctico y posibilita una enseñanza innovadora y con sentido. Claro que en ese espacio geográfico no solo se evidencian problemáticas socio-ambientales, también se encuentran espacios con bondades naturales de increíble belleza, que le hacen aptos para promocionar su conocimiento desde el disfrute y la recreación en ellos. En el caso del oriente antioqueño en la zona de aguas, bosques, páramos, etc cuenta con ambientes de exuberante belleza que propician el fomento de ecoturismo, como una posibilidad de formar ambientalmente a los estudiantes.

8. A modo de cierre

Abordar el estudio del territorio desde el aula y con el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes frente a los lugares que habitamos (formación ambiental) y, en especial aquellos que tienen algún atractivo turístico, constituye una alternativa en el reconocimiento local y regional de las bondades naturales y cultu-

rales de los municipios del área de estudio; reconocimiento, que se traduce en el mejoramiento de la práctica docente desde el desarrollo de un aprendizaje con sentido, flexible, pertinente y contextualizado por parte de los estudiantes, como lo requiere la sociedad actual y en especial lo sugiere la legislación educativa colombiana y la formación ambiental.

Es una propuesta que se presenta como una oportunidad para el desarrollo de apegos, afectos, sentido de pertenencia e identidad en los estudiantes y en las comunidades a las que pertenecen. Asimismo, es una alternativa para pensar opciones de formación técnica desde el enfoque del ecoturismo a partir de la fundamentación de la Media Técnica en las instituciones educativas locales.

Con la ayuda de los docentes, se logró el reconocimiento de referentes naturales y de carácter antrópico, entre los que se encuentran: cerros, cascadas, charcos, miradores, embalses, senderos ecológicos, ríos, el casco urbano de los municipios, templos, parques temáticos, museos, coliseos, polideportivos, etc. Lugares que fueron nombrados, reconocidos y representados cartográficamente —por ellos— como lugares ecoturísticos. Esta información fue cotejada con los referentes de algunos planes municipales de ordenamiento turístico y con la información ofrecida por CORNARE, dando lugar a un inventario local y regional, útil como estrategia de fortalecimiento del estudio del territorio en la escuela.

No obstante lo anterior, algunos docentes continúan escépticos frente a éste tipo de alternativas pedagógicas, por las dificultades que se tienen para materializarlas; observan dificultades para: encontrar apoyo financiero de las autoridades educativas, realizar salidas pedagógicas, lograr acuerdos académicos entre los docentes de las diferentes áreas, además su preparación, demanda una mayor dedicación, requiere de mucho más tiempo para preparar las estrategias y, realizar el proceso de evaluación, demanda consensos, los cuales son «muy dispendiosos» (según los docentes).

El reconocimiento de los lugares ecoturísticos de la subregión y sus posibilidades para la formación ambiental, afirmó entre los docentes, las afinidades de las ciencias sociales y las ciencias naturales a la hora de su enseñanza; en especial desde los recorridos por los ecosistemas, ambientes, lugares y paisajes, leídos como *temas de enseñanza* que son espacios atractivos y muy variados, constituyéndose como Bozano, los llama en «ecotemas», que motivan el aprendizaje significativo y experiencial.

El proyecto permitió igualmente, enfatizar la importancia que tienen los recursos culturales, representados en productos e infraestructuras locales, como el senderismo, los museos, los parques, el turismo religioso e histórico; las rutas agro-turísticas y gastronómicas, entre otros; como medios didácticos posibilitadores de una enseñanza diferente de la geografía.

Esta investigación se constituye además en la oportunidad de fortalecer no sólo la formación ambiental sino la formación ciudadana, puesto que, en el pretexto de implementar el desarrollo de experiencias educativo-ambientales, a través de los proyectos de aula y desde los proyectos educativos institucionales, se llega a leer el contexto territorial en una dimensión que trasciende el aula de clase y se proyecta al conocimiento de las problemáticas socio-ambientales que son de incumbencia de la comunidad en general.

Finalmente, en el caso del estudio del territorio antioqueño se evidencia como aprender con sentido, implica no solo la combinación de disciplinas, enfoques geográficos como el ecoturismo, el ambientalista, la antro-po-geografía, etc; sino el reconocimiento de la estructura conceptual y metodológica de cada una de ellas, lo cual permite a su vez el acercamiento a los métodos, medios, formas y técnicas propias de cada una de ellas, facilitándose con ello el establecimiento de posibles relaciones inter y multidisciplinares.

Bibliografía

- ÁLVAREZ DE ZAYAS C.; GONZÁLEZ, E. (1998) *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.
- BOZZANO, H. (2000) Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CAÑAL DE LEÓN, P. (2002) *La innovación educativa*. Madrid: Editorial Akal.
- COMES, P.; TREPART, C.A. (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona : Grao.
- DEBESSE ARVISET, M.L. (1974) *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: ed. Fontanella.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F. (1995). *Investigando nuestro entorno*. Sevilla: Díada Editora.
- GIL PÉREZ D. (1994) «Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico». En: *Investigación en la escuela*, nº 23.
- GRAVES, J. N. (1997) *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Ed. Aprendizajes Visor.
- GUREVICH R. (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- GUREVICH, R.; BLANCO, J.; FERNÁNDEZ, M.; TOBIO, O. (2001) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- GUTIÉRREZ, A.L. (2008) Planeación y capital social: sinergias para el desarrollo territorial. En: Planeación, ambiente y territorio: actualidad, retos y perspectivas. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002) *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ed. Ministerio de Educación Nacional.
- MORÍN, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- MORÍN, E. (1990) «La Teoría de la complejidad». En: Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), nº 2.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000) *Horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- PAGÈS, J. (2007) «La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía». En: *Didáctica Geográfica*, nº 9, pág. 205-214.
- PLAN ESTRATÉGICO DE ANTIOQUIA. PLANEA. 2003. El desarrollo local y regional para Antioquia. Propuesta estratégica.

- Facultad de Arquitectura. Plan Regulador para el Ordenamiento y Desarrollo Turístico en las subregiones de embalses del Rionegro-Nare y del altiplano en el oriente antioqueño. Diagnóstico y Proposiciones. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- PARRA BOZZANO, D. (2001) *Planificación y Desarrollo de Productos Ecoturísticos desde la Perspectiva de la Sostenibilidad*. Conferencia Preparatoria para el Año Internacional del Ecoturismo, Cuiabá (Brasil).
- PIMIENTA, L.E.; VILLEGAS, L.; PULGARÍN, R. (2009) *Lineamientos para la Cátedra Antioquia*. Medellín: Editorial Artes y Letras.
- PULGARÍN, R. (2001) Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas, desde el espacio geográfico, para la elaboración de currículos y materiales didácticos. Tesis doctoral. Universidad Pinar del Río, Cuba.
- PULGARÍN, R. (2008) «Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias». En: *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Medellín: Editorial Artes y letras.
- QUINTERO D.; PULGARÍN, R.; BUITRAGO, C.; CUARTAS L.M.; POSADA E.; LONDOÑO, F.A. (2008) Experiencias Pedagógicas de maestros en la enseñanza de las ciencias para la construcción de currículos integrados. Medellín: Intempo.
- RODRÍGUEZ, E. y otros (2008) *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá: Ed. Códice.
- BATLLORI OBIOLS, R.; DEL CARMEN MARTIN, LL.; FALGÁS ISERN, M.; ROMERO DÍAZ, A.; OLLER FREIXAS, M. (2008) *Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria*. Documento en formato digital.
- SANTOS, M. (1996) *De la totalidad al lugar*. Madrid: Oikos Tau.
- SILVEIRA, M. L. (2005) *El espacio geográfico: De la perspectiva geométrica a la perspectiva existencial*. Ponencia de la 4ª conferencia de geografía crítica, enero 8-12. México D.F.
- TUAN, Y.F. (1983) *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TUAN, Y.F. (2007) *Topofilia*. Traducción de Flor Durán de Zapata. Melusina.
- ZAMBRANO, C. V. «Territorios plurales, cambio socio-político y gobernabilidad cultural». En: *Territorio y cultura*. Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura.
- Ley 300 de 1996. Ley General del Turismo. Revisada el 15 de Julio de 2006. [consultado : noviembre 2006]. <http://www.mincomercio.gov.co/eContent/Documentos/turismo/Normatividad/leyes/Ley_300_1996.pdf>
- Wikipedia «Territorio». <<http://es.wikipedia.org/wiki/Territorio>> [consultado : abril 2008].

Formación ciudadana en Colombia: relaciones entre cultura política, corrientes pedagógicas y enseñanza de las ciencias sociales

Ruth Elena Quiroz Posada

La intencionalidad con la que parte este artículo es establecer algunas relaciones entre Cultura Política y sus tradiciones en Colombia, corrientes pedagógicas y enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de Formación ciudadana. En una primera instancia, se requiere articular las características del contexto social e histórico a las tradiciones políticas de Colombia y relacionarlas con las Corrientes pedagógicas contemporáneas; en una segunda instancia, a asumir una posición con respecto a lo que comprendemos por enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana y a optar por una definición de «Formación ciudadana» que beneficie el proyecto de investigación en ejecución¹.

1. La cultura política articulada a las características del contexto social e histórico

Para cada tipo de Cultura Política en Colombia podría establecerse una Corriente Pedagógica que explicita una didáctica de las Ciencias Sociales y más claramente la intención de formación ciudadana propia de cada momento social e histórico. Al respecto, López de la Roche (1993), identifica el Bipartidismo y el Frente Nacional como las coyunturas más influyentes de la cultura política de Colombia, en la que se evidencia la tradición Cívico-Religiosa, la Tradición Liberal, la Tradición Republicana y la Cultura Política Crítica. Tradiciones estas que cuentan con sus definiciones, contenidos y discursos propios.

En el Siglo XIX en Colombia, según Gómez y otros (Citado por Díaz y Quiroz, 2005) exponen que en el orden de lo social y de lo económico, este siglo decimonónico se caracterizó por una economía incipiente basada en labores artesanales, manufactureras, agropecuarias y mineras, escasamente tecnificadas y con un nivel lento de producción, por la existencia de débiles núcleos comerciales y por un lento crecimiento de las actividades relacionadas con las construcciones y el transporte. Asimismo, por la fuerte incidencia del catolicismo en la actividad educativa en el

1. «Análisis comparativo de las perspectivas ético-morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, México y Argentina». Código del proyecto en COLCIENCIAS: PRE00439014420 Grupo de Investigadores: Carlos Valerio Echavarría Grajales (universidad de la Salle), Marieta Quintero Mejía (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Eloísa Vasco Montoya (Universidad de Manizales y CINDE), Mercedes Oraison (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), César Correa Arias (Universidad de Guadalajara, Jalisco, México) y Ruth Elena Quiroz Posada (Universidad de Antioquia).

marco de una sociedad constituida fundamentalmente por dos clases sociales; circunstancias que no favorecieron la consolidación económica nacional.

Herrera (2004) asume que el discurso político en este momento histórico es la tradición *Cívico-Religiosa* el cual es generada desde la Iglesia católica, elaborando unos postulados político-culturales representados en comportamientos cívicos, teniendo en su base los valores religiosos; este discurso permea la *Pedagogía Tradicional*², la cual reunió dos fundamentos: la formación de hábitos morales y la formación de un sujeto útil a la sociedad, según el lema «educar para obedecer».

El ideal de formación estaba representado por la moral, la virtud, la subordinación y por supuesto la obediencia, logrados a través de un estricto control de la enseñanza por parte de la Iglesia y con el apoyo del Estado. El interés de la instrucción se centró en aprender a leer y a escribir, como condición para el ejercicio de la libertad política —fundamentalmente el acceso al voto— así como en los contenidos propios de la evangelización y las costumbres cristianas, en donde el ciudadano, más que un actor político, está formado en actitudes y en atributos cercanos a la virtud y al patriotismo.

Al finalizar el siglo XIX otras fueron las demandas económicas, políticas y sociales que se le hicieron al país y las que antes fueran estrechas relaciones entre la Iglesia y el Estado dieron paso a la separación y a la consiguiente delimitación de sus poderes respectivos. A comienzos del siglo XX la Iglesia se debió sujetar al Estado y aceptar alianzas con él, encargándose de la educación privada.

Según Gómez *et al.* (1982), la situación general de Colombia, en la primera década del siglo XX, continuaba con una estructura económica con base en las labores agropecuarias y mineras, ambas de carácter primitivo y rudimentario heredadas del siglo anterior; asimismo, la producción artesanal y las fábricas manufactureras contaban apenas con visos de desarrollo. La situación social se caracterizó por las numerosas guerras civiles que condujeron a un estado de inseguridad en el territorio nacional. El estado se volvió educador como parte de una estrategia de poder en el marco del paradigma nacionalista (Álvarez, 2008).

En esta época se evidenció en Colombia la necesidad de modernizar el sector productivo, básicamente con la implementación de los procesos de industrialización, idea apoyada por la clase alta, germen del sector burgués naciente que acreditaba la introducción del capitalismo al país.

Hurtado (2003) propone que la cultura política que representa mejor este momento histórico, es la *Tradición Liberal*, la idea de patriotismo no tuvo una línea de continuidad en la idea de nación que emergió en el siglo XX, ya que se presenta una visión euro centrista basada en la razón, el universalismo y el individualismo, y donde lo público, así mismo como los partidos políticos, el debate electoral y el parlamento son más institucionales que sociales; en esta tradición, la Ley y el Estado median y regulan la relación con el ciudadano; se plantea la interacción social

2. Para mayor ampliación de las corrientes pedagógicas se ofrece el texto de Díaz, A. & Quiroz, R. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

como la búsqueda del equilibrio entre el cumplimiento de las obligaciones de carácter colectivo y la preservación de la autonomía individual; se enfatiza en la homogenización y en el orden social en la que los deberes y derechos son inmodificables.

Para la tradición liberal la forma de representación política enfatiza en los procedimientos electorales, delegando a los representantes de cada partido ciertas responsabilidades y acciones políticas para con el colectivo e incidiendo en las características que un individuo debe tener para ser ciudadano participativo movido por sus intereses sociales.

El ciudadano liberal se forma como un sujeto portador de derechos individuales que participa de una pluralidad de relaciones de pertenencia. Se propone la formación ciudadana centrada en desarrollar individuos de tal manera que cumplan con los requisitos de trabajadores productivos y participativos a nivel electoral, cuyo propósito último es la búsqueda del progreso económico. En esta tradición se establecen niveles de cultura y de desarrollo político del comportamiento, y la enseñanza de la formación ciudadana se comprende como un proceso de instrucción, de desarrollo y de socialización. Este discurso político fue promovido en la *Pedagogía Activa* como ideal de formación.

La Pedagogía Activa, asumía como criterio o norma para valorar el conocimiento y la formación de los sujetos, el pragmatismo, es decir «lo útil y productivo» a los intereses económicos de la sociedad naciente en correspondencia con la primera fase de industrialización del país, debía de ayudar a forjar una identidad ligada a la participación y conciencia del pueblo, a través de sus líderes. Las ideas positivistas y empiristas sobre la experiencia como fuente de conocimiento fueron la sustentación teórica de la nueva corriente pedagógica y anuncia una respuesta formadora de líderes desde la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva facilitaba a los estudiantes aprender nociones éticas y técnicas, su aparición en el contexto colombiano tuvo su expresión más directa con la Fundación del Gimnasio Moderno³ en donde se asumía la escuela como una pequeña sociedad, regida por la disciplina de la autoconfianza y por la autorregulación del estudiante mediante el trabajo colectivo.

La segunda mitad del siglo xx se caracterizó porque la base de producción y la agricultura continuaban siendo explotadas de manera rudimentaria, lo cual precipitó una crisis económica y con ello el cierre de pequeñas industrias, lo cual ahondó el desempleo. Se aumentó la guerra entre los partidos políticos y el inconformismo social y económico de las clases populares.

Por esta época se restablecieron y aclararon las relaciones a través de modificaciones y actualizaciones realizadas al Concordato entre la Iglesia y el Estado. La enseñanza de la técnica y las artes manuales se asumieron como vitales, la escuela se asumió como el espacio de preparación para la fábrica con la figura de los talleres escolares. El panorama económico se rige por la segunda fase de la «industrializa-

3. Fue posible desarrollar con la clase alta, la formación de líderes, a través de la Fundación del Gimnasio Moderno gracias a la iniciativa de Agustín Nieto Caballero en 1914 logrando su apogeo en 1930.

ción sustitutiva», orientada a la producción de bienes intermedios, aumentándose las empresas transnacionales (Gómez *et al.* 1982, citado por Díaz & Quiroz, 2005).

Por otra parte, la cultura política de la *Tradición Republicana* en Colombia asume lo público como un lugar de comunidad que comparte el respeto por las tradiciones y las pertenencias, reproduciendo referentes culturales hegemónicos como: la ideología, los medios de producción y las relaciones sociales. El discurso político que estructura la tradición republicana propone dos modelos de ciudadanos:

1. El modelo de ciudadano como *republicano patriota*, el cual es un sujeto provisto por un conjunto de valores individuales que pueden ser moldeados para integrarlo al sistema como una «...*forma de identidad común construida a partir de un conjunto de expectativas recíprocas y bienes comunes, esto es, normas costumbres y convivencias sociales enraizadas en prácticas y significados compartidos*» (Hurtado, 2004:26).
2. El modelo de ciudadano como *el republicano cívico*, respetuoso del orden jurídico, que asume la responsabilidad de los funcionarios públicos, la participación democrática y la protección de los derechos individuales.

Emergió la idea de despolitización de la vida nacional, con lo cual se fortaleció el discurso de la tecnocratización. Este discurso político se corresponde con la *Pedagogía de la Tecnología Educativa*, asumiendo la formación ciudadana como: «...*pertenencia activa en la vida pública, lo que supone niveles educativos de información y de formación*» (Hurtado, 2003:24).

La Pedagogía de Tecnología Educativa se caracterizó por modificar y modelar la conducta productiva y lograr una adaptación a los nuevos productos de la revolución técnica y del consumo. La educación asumió el aprendizaje como un conjunto de respuestas inducidas, con un mínimo nivel de conciencia, se despolitizaron las Ciencias Sociales. Se aportó a una formación básica científica y humanística, requeridas para capacitar en diferentes sectores ocupacionales alrededor de la industria colombiana; sin embargo algunos movimientos sociales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales continuarían en un proceso de resistencia en la búsqueda de nuevas pedagogías. La época del desarrollismo comenzó a desdibujarse posteriormente y se realizaron debates en torno al tema de las soberanías.

Hacia finales del siglo xx, el proceso modernizador de la educación, la globalización económica y las guerras intestinas que han deteriorado la calidad de vida de la población colombiana, han requerido de una cultura política diferente de las tradicionales, que reconozca culturas diversas, asuma una perspectiva social, que conciba lo público como heterogéneo y discontinuo, y proponga esferas públicas para el accionar y para la emancipación.

La Cultura Política Crítica asume la cultura como una dimensión simbólica de significados y de prácticas sociales informales, prestando especial atención en cómo los actores usan la cultura para comprender sus acciones en las esferas sociales, económicas y políticas, lo cual implica tener conocimiento sobre formas locales de convivencia, de decisión y de valoración y de las relaciones del sujeto con la auto-

ridad, los recursos y el poder. Para fines investigativos se retoma la definición de Cultura política crítica que presenta López de la Roche (1993):

«El conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición y a la relación con el antagonista político».

Desde este discurso político se concibe los intereses colectivos como productos de las relaciones sociales, mediados por significados comunes, planteando la existencia de «culturas políticas» en un contexto histórico determinado promoviendo formas de organización y estrategias de acción. Crea importancia a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, combinando estudios etnográficos con estudios culturales. Los teóricos de esta tradición han tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural son parcialmente realizados, nunca son completos porque siempre se encuentran con elementos de oposición tanto individuales como colectivos.

Esta tradición permea la *Pedagogía Crítica* en la que se asume la formación ciudadana desde un sujeto activo, social y crítico; se fundamenta en el derecho a participar en la gestión de la sociedad, proponiendo la identificación de intereses comunes y la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales; cree en la pertenencia a una comunidad política no homogenizadora, y su acción política se fundamenta en el ejercicio de los derechos políticos, especialmente el derecho al voto, para controlar los representantes políticos y configurar nuevos movimientos sociales. El profesor se asume como actor importante en el desarrollo del país. La Pedagogía Crítica entra a ofrecer alternativas de formaciones locales, contextuales y políticas.

La Formación Ciudadana para la investigación en ejecución será entendida como un campo de representaciones sociales, políticas y educativas propuestas por la sociedad y desarrolladas en la escuela o en otros contextos educativos, con la intención que las personas reconozcan y construyan discursos, acciones y relaciones, por medio de las cuales pueden incluirse y participar en el plano civil, social y político; es un campo comprometido con la reflexión, la construcción y la transformación de la instrucción, la educación y el desarrollo de nuevas prácticas ciudadanas (Quiroz, 2007)⁴ Por ello es posible hablar de la formación de nuevas ciudadanías.

Desde Giroux (1999), las categorías centrales que emergen para el estudio de la formación ciudadana desde una Pedagogía Crítica son la intencionalidad, la conciencia, el sentido común y el valor de la conducta no discursiva. Ello implica buscar los intereses transformadores que subyacen a la oposición y hacerlos visibles para que puedan ser objeto de debate y de análisis político.

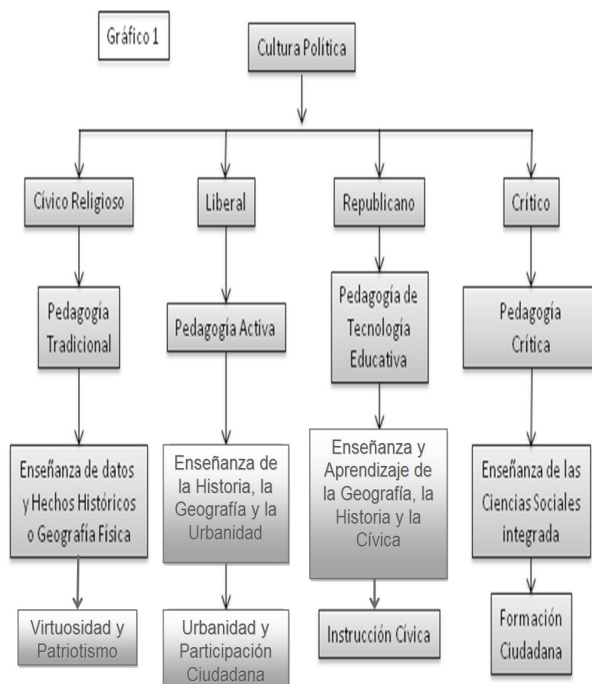
4. Documento en proceso de publicación

La noción de estudios en Ciencias Sociales se utilizó para integrar en la escuela primaria lo que antes estaba separado (la Geografía, La Historia y la Cívica) para verlo de manera compleja, activa y participativa. Las investigaciones sociales de los conceptos de pueblo, pasado y territorio configuraron unas Ciencias Sociales Integradas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales señala la necesidad que tienen los educadores especialmente los del área social, de develar los intereses ideológicos incluidos en el currículum, en el sistema de instrucción, en los modos de evaluación y propone asimismo evidenciar las formas de producción cultural de los grupos subordinados (que experimentan exclusión, fracaso, segregación, invisibilización y en ocasiones violencia verbal o física) analizando limitaciones y posibilidades de promoción de estos grupos; generando un pensamiento crítico, un discurso analítico y un proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la práctica colectiva.

Señalamos que la formación ciudadana no debe limitarse sólo a criticar los aspectos más opresivos del sistema económico y político, sino también promover la participación activa a través de las conductas de oposición en una subordinación de clase y de conciencia política. Este tipo de formación es asumido como «conquista» porque no es innato ni es adquirido por tener una edad; no es sólo la escuela la que se encarga de ello, están también como responsables los medios de comunicación, la familia, y los grupos sociales; parte de sujetos reales y no de sujetos ideales, reconoce diferentes escenarios y posibilita la construcción social y educativa de lo público, porque incluye otras formas de relación con el Estado.

Los comportamientos, las actitudes y los discursos con respecto a la política y los conocimientos que se posea sobre el funcionamiento del sistema, en nuestro caso la democracia, así mismo como el reconocimiento, la identidad, la sociabilidad, la comunicación y las mediaciones culturales hacen que el término 'formación ciudadana' dependa de cómo se entiende el de cultura política.



El Gráfico 1 se sintetiza lo expuesto hasta el momento. Se propone una ruta en la que se articula la cultura política y sus formas tradicionales en Colombia fundamentadas en una concepción teórica y discursiva que se plasman en una corriente pedagógica, que ha intentado junto con la enseñanza de las Ciencias Sociales dar respuestas a las necesidades de formación de los ciudadanos, como un encargo social e histórico que se genera desde lo práctico, lo teórico, lo investigativo y lo técnico,

De tal manera que los ciudadanos se puedan articular activamente al proceso de desarrollo de la sociedad, ya sea para conservar el sistema social y cultural imperante o para buscar su transformación.

La función otorgada desde la Cultura Política a *la Pedagogía* ha sido la formación del ser humano en coherencia con las condiciones económicas y culturales, ha sido un saber y una práctica estratégica en la gestación y el desarrollo del proyecto nacionalista y la función de la *Didáctica de las Ciencias Sociales* ha sido el formar un tipo de ciudadano que responda a la conformación y al crecimiento del Estado Nacional.

Actualmente sabemos que no se puede esperar prescripciones pedagógicas o didácticas para la formación ciudadana dentro de realidades locales, esto no puede ser controlado debido a que no es posible unificar las diversas perspectivas de forma-

ción ciudadana en clave de región dentro de una concepción centralizada. También es difícil crear una definición consensuada sobre el tipo de ciudadano que se debe formar, pero sí es posible trazar unos lineamientos básicos y unos puntos de encuentro en la re-construcción de un área emergente que se disponga y procure encuentros interdisciplinarios y grupos de investigadores de las Ciencias Políticas, las Ciencias Sociales y Humanas y Licenciados en Educación con énfasis en Ciencias Sociales que asuman esta área emergente como un asunto altamente enriquecedor en la búsqueda de la justicia con una participación política razonada. En el que los ciudadanos sean partícipes de un proyecto de nación, deliberantes de las decisiones políticas, comprometidos con el conflicto y veedores del cumplimiento del pacto social.

Bibliografía

- AGUILAR, J. F. (2005) *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Plaza - Janés.
- ÁLVAREZ, D. (2001) *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil*. Tesis de posgrado. Medellín: [s.e.].
- AUSTIN MILLÁN, T. (1999) *Fundamentos socioculturales de la educación*. Temuco: Ed. Universidad Arturo Prat.
- AYUSTE, A. (2006) «Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo». En: *Educación, ciudadanía y democracia*. España: [s.e.], pág. 65-102.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1993) «Síntesis de la discusión de las ponencias sobre Psicología y Didáctica de las ciencias sociales». En: *Infancia y Aprendizaje*, nº 62/63, pág. 167-170.
- CAMILLONI, A. W. (2004) *De herencias, deudas y legados: la demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*. Buenos Aires: [s.e.].
- CASTILLO, J. R. (2003) «La formación de ciudadanos. La escuela, un escenario posible». En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, nº 1, 2, pág. 115-143.
- CHAUSTRE, A.; PULIDO, O.; ROJAS, C. (2000) «La «escuela» en la formación de los ciudadanos». En: *Universidad Central. Revista Nómadas*, nº 13, pág. 223-228.
- CORTINA, A. (2005) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ, A.; QUIROZ, R. (2005) *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- DOMÍNGUEZ, M. C., et. al. (2004) *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- GARCÍA, R.; SERNA DIMAS, A. (2002) *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad Distrital - Centro de investigaciones y Desarrollo Científico.

- GIACOBBE, M.S. (1998) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. 3er Ciclo. E.G.B y Polimodal*. Rosario: Homo Sapiens.
- GIL, F.; REYERO, D. (2006) *Educación democrática: trampas y dificultades. Educación ciudadana y democracia*. España: [s.e.].
- GIROUX, H. (1999) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GÓMEZ, O.; GÓMEZ, S.; URREGO, I. (1982) *La Educación en Colombia en el siglo XX 1900-1980*. Tesis de Grado. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- GUTIÉRREZ, F.; ROCHA, C. [s.f.]. *Reglas y excepciones. Vida local y pensamiento democrático en Bogotá* (material multicopiado con fines educativos).
- HERRERA, M. C. y otros (2005) *La contracción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Dormardhi.
- HERRERA, M.C. (2004) «Disposiciones sobre cultura política y formación ciudadana». En: *Lecciones y Lecturas de Educación*, n° 2.
- HOLLIS, M. (1998) *Filosofía de las Ciencias Sociales: ¿Una ciencia social axiológicamente neutra?* Barcelona: Ariel.
- HURTADO SÁENZ, M. (2003) *Desarmarnos con amor: una apuesta de política pública con perspectiva de género en la prevención de la violencia intrafamiliar y sexual en Bogotá*. Bogotá: Georgetown University; USAID; Procuraduría General de la Nación.
- HURTADO, D. (2003) *Exploraciones sobre formación de ciudadanía: Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales de formulación ciudadana en contextos conflictivos de urbanización*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- HURTADO, D.; NARANJO, G. (2002) «Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia». En: *Revista de Estudios Políticos*, n° 21.
- LERNER, D. (2001) *Acerca de la transportación didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-BAM.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, F. (1993) «Tradiciones de cultura política en el siglo xx». En: CÁRDENAS, M.E. (coord.) *Modernidad y Sociedad Política en Colombia*. Bogotá: Foro por Bogotá.
- MACINTYRE, A. (2001) *Tras la virtud*. Barcelona: ed. Crítica.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- PALACIO MEJÍA, V. (2001) *La Didáctica como mediación: de las relaciones entre la pedagogía y las ciencias*. *Gaceta Didáctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SARTORI, G. (2002) *La política como ciencia. Lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- VALLEJO, L. F. (2004) «Formación en convivencia ciudadana y constitucional» En: *Revista Tecnológico de Antioquia*, n° 12.

Síntesis de las VI Jornadas Internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales

Rodrigo Henríquez

La relación planteada entre enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y la formación y desarrollo de la identidad es uno de los temas sobre los que ha existido un gran interés educativo y social al tratarse de uno de los núcleos transversales a través del cual se articula la realidad social. Históricamente se ha responsabilizado a la educación, en general, y la enseñanza de la historia, en particular, de promover determinadas representaciones sobre lo que el poder político considera útil para dar cohesión social a un grupo humano. Como señaló Joan Pagès en la inauguración de las VI Jornadas, esto se puede comprender si se pone atención en los orígenes del sistema educativo moderno en los que la enseñanza de la historia funcionó como una herramienta de nacionalización de los Estados que se constituyeron a lo largo del siglo XIX. Esto se tradujo, en diferentes contextos nacionales —europeos occidentales, mediterráneos y americanos—, en que la enseñanza de la historia fue por mucho tiempo equivalente a la enseñanza la identidad colectiva en un sentido casi exclusivamente «nacional».

Sin embargo, dichos propósitos se han puesto en tela de juicio en la actualidad. La tradicional concepción de la noción de identidad como el espacio de reconocimiento individual y colectivo en torno la narrativa nacional, tal como planteó años atrás Eric Hobsbawm en su libro *La invención de la tradición* (Barcelona, Editorial Crítica, 2002), parece quedar obsoleta ante las nuevas formas de construcción de lo identitario. En concreto, hoy nos encontramos frente a nuevas formas de expresión de la identidad como expresión de los cambios culturales que vive la sociedad contemporánea y es labor de la Didáctica de las Ciencias Sociales hacerse cargo de las diferentes problemáticas que emergen y dar respuestas que ayuden a integrar nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales e Historia para el siglo XXI. Este fue uno de los propósitos de estas VI Jornadas Internacionales de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Las líneas que vienen a continuación intentarán hacer una gruesa síntesis de las principales aportaciones teóricas y prácticas de las VI Jornadas. Para ello, esta síntesis se ha organizado a partir de los principales problemas, perspectivas y experiencias que se expusieron durante los tres días de exposición, debate y participación. El primer aspecto trata sobre las diferentes perspectivas teóricas con las que se ha elaborado y se elabora el concepto de identidad y los problemas y desafíos que conlleva la adopción de determinadas concepciones acerca de lo identitario. El segundo aspecto se formula a través de la pregunta ¿cómo se construye la identidad a través de la enseñanza de la historia?. Para ello se presentan diferentes propuestas y debates didácticos enfocados en los diferentes niveles del sistema educativo, así como en contextos nacionales, estatales e internacionales

1. ¿Qué es la identidad? Diferentes definiciones para un problema común

En la actualidad disponemos de un buen número de definiciones sobre el concepto de identidad. Durante las VI Jornadas se caracterizaron aquellos que tienen directa relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia. Se sabe que el concepto identidad se refiere al conjunto de cualidades que los individuos resignifican como propias. Dichas representaciones tienen un ámbito individual y social en permanente interacción y movimiento temporal. Ahora bien ¿de qué tipo de construcción se está hablando?, ¿a través de que mecanismos se reconstruyen y/o se reelaboran?. Durante la presentación de las Jornadas algunas de estas preguntas fueron tratadas desde la perspectiva que la identidad y, las identidades, no son entidades fijas sino que son entidades en movimiento: no son, sino que están siendo. Esta perspectiva difiere de otras que rescatan los elementos de permanencia en las identidades a lo largo del tiempo enfatizando la vigencia de la tradición sobre la del cambio.

La ponencia que abrió las Jornadas estuvo a cargo de Mostafa Hassani Idrissi «L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale». Hassani se propuso definir algunos criterios conceptuales de la construcción de la identidad colectiva a partir del análisis histórico del currículo marroquí en la segunda mitad del siglo xx. Para ello revisa como a través del currículo de historia, el Estado marroquí ha promovido determinados valores nacionales de la «identidad marroquí» que pese a la reforma de los contenidos su estructura fundamental ha permanecido bajo los mismos supuestos. En primer lugar, Hassani describió la carga ideológica nacional del currículo de historia marroquí bajo el supuesto de que el nacionalismo daría cohesión social a la sociedad. Parafraseando a Hassani la identidad nacional ha sido el resultado de la ideología, que tal como ha sucedido en otros contextos nacionales, se ha servido de los manuales de historia como el principal instrumento utilizado por el Estado para transmitir un modelo de identificación colectiva. Esta ha variado entre una identidad marroquí africana, medio oriental y europea, dependiendo de los énfasis que la política exterior marroquí marque a la historia nacional. En este sentido Hassani, señaló que las reformas de la década de 1970 privilegiaron la inserción de Marruecos en el mundo oriental y medio oriental destacando el «glorioso» pasado medieval del mundo árabe. Las reformas de la década de 1980 han oscilado entre la mayor presencia a las relaciones con Europa y la valoración del mundo árabe.

Los problemas que plantearon desde la realidad marroquí no son ajenos para la realidad europea ni americana. Valga recordar la conceptualización que hace el sociólogo español Manuel Castells de que la identidad es «la fuente de sentido y experiencia para la gente» y como «un proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se la prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido».⁵

5. Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen II *el poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1999, págs. 28.

Una perspectiva complementaria a la de Hassani fue la que entregó Francisco Javier Doncil en su ponencia «La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?». Para Dosil, en México el Estado ha sido el promotor de la construcción la identidad «desde arriba» monolítica que a su vez ha ocultado la vasta diversidad cultural existente en México (que uno de los países con mayor diversidad del mundo) como consecuencia social del encuentro entre la cultura mesoamericana y la europea hace cinco siglos. Dosil señaló en su exposición que la identidad oficial mexicana se ha elaborado sobre estereotipos históricamente construidos desde las primeras crónicas hechas por los colonizadores españoles pasando por la valoración del criollo en los años de la independencia, a la afirmación de la identidad indígena en los años posteriores a la revolución mexicana. Esta afirmación se ha visto reconfigurada en los últimos años del siglo xx luego de la insurrección zapatista y el fenómeno migratorio hacia los EE.UU.

Cuestiones similares a lo expuesto por Hassani y Dosil, fueron analizadas, desde la perspectiva colombiana, por Carlos Sandoval en su ponencia «La construcción de las identidades en Colombia y la Educación para la Ciudadanía», que relacionó la construcción identitaria con la formación de la ciudadanía. Para Sandoval tanto la construcción de la identidad como la ciudadanía colombiana se han presentado de forma fragmentadas producto de la diversidad cultural y geográfica que solo sido reconocida constitucionalmente el año 1991. Para el autor, esta diversidad ha sido un factor influyente en la formación de una ciudadanía plural y diversa como auto-reconocimiento de la interculturalidad. Esta cuestión fue también analizada desde la perspectiva canadiense en la ponencia de Marc André Ethier, ««Les francophones, les anglophones et les Amérindiens dans l'enseignement de l'histoire au Québec». Al igual que Marruecos, México y Colombia, en el Québec el proyecto identitario promovido desde el currículo oficial ha estado directamente vinculado al contexto político e histórico del Canadá y su carácter plurinacional. Ethier identificó cuatro etapas por las que ha pasado el currículo de historia en Québec. La primera ubicada entre los inicios del siglo xx y 1968 que remarcó el carácter francófono y católico de la identidad quebequense. Esta situación se modificó en la década de los sesenta del pasado siglo producto de las luchas sociales y cambios culturales que se reflejaron en la apertura de lo «nacional» a otros sectores como los anglófonos y los indígenas que habían quedado subsumidos en la identidad francófona. Como consecuencia de estos cambios, el currículo de historia fue modificado en la década de 1980 aunque manteniendo una fuerte identificación con la francofonía y en las reivindicaciones del nacionalismo quebequense. Esta tendencia se profundizó en las reformas introducidas a partir del 2000 basado en competencias históricas más que la promoción de una determinada identidad nacional. La revisión historiográfica de la idea de una «comunidad imaginada», (Benedict Anderson) y de la tradición mantenida a lo largo de tiempo (Eric Hobsbawm) fue analizado desde el contexto suizo por Nadine Fink en su ponencia «Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire». Fink identifica la presencia de dos principios que históricamente que han articulado la identidad helvética: el consenso y la neutralidad. En una democracia semidirecta, estos dos principios se presentan como la garantía de la soberanía popular y como

reguladores de los conflictos sociales en un país con cuatro grupos lingüísticos claramente definidos. Sin embargo, recientemente la historiografía suiza ha puesto en entredicho tales principios sobretodo luego de la participación de Suiza durante la Segunda Guerra Mundial.

2. La identidad en acción en el aula y en diferentes espacios educativos

Uno de los objetivos de las VI Jornadas fue relacionar las problemáticas planteadas en las ponencias con experiencias de aula que ayudaron a contextualizar y plantear nuevos desafíos y problemas para la Didáctica de las Ciencias Sociales. En tal sentido, se presentaron un total de siete comunicaciones de experiencias didácticas realizadas con estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria y adultos. Todas las experiencias didácticas presentadas, trabajaron algún aspecto de la identidad como elemento clave para el desarrollo de la convivencia social y para el reconocimiento del pasado como un elemento que enriquece la cohesión social.

Se han agrupado las experiencias en torno a dos aspectos del desarrollo de la identidad.

1. Como reconocimiento del pasado como memoria y experiencia histórica que nos da el sentido del presente y nos proyecta hacia el futuro.
2. Desde el aula, la enseñanza y el aprendizaje como espacios para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales.

2.1. El pasado y la memoria que da el sentido al presente y al futuro

Las identidades como reconocimiento mutuo de las particularidades en un contexto social y cultural diverso, fue el punto de partida de la experiencia «Venin de tot arreu per conviure junts». A partir de una experiencia de enseñanza del catalán a inmigrantes se trabajó el reconocimiento de la diversidad cultural y las características comunes que conforman el espacio público de un contexto educativo concreto. Los alumnos y profesores participantes reconocieron que esta experiencia puede ser una herramienta para enriquecer el dialogo intercultural y mejorar la convivencia barrial. En la misma dirección fue la experiencia «Sóc així... pertanyo a...» que se desarrollo en el contexto de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en un 3º de ESO y de Ciencias Sociales en un 2º de ESO. El objetivo de la actividad fue profundizar en las complejidades que tiene la relación entre la identidad individual y la colectiva, esta última, cada más diversa.

De igual manera, la identidad tiene un componente temporal clave para la comprensión de los significados sociales. Este aspecto fue destacado en la experiencia «Guifré el Pilós convida als nens de la navarcles a aprendre història». El estudio del personaje histórico Guifré El Pilós sirvió como puerta de entrada a un grupo de

alumnos de un 6º de Primaria en el estudio de la Edad Media. Se estudiaron temáticas tan diversas como la vida económica, cultural, material y otros aspectos cotidianos logrados gracias a la interdisciplinariedad de la propuesta. A juicio del maestro Lluís García del CEIP Catalunya de Navarcles, la utilización de personajes, leyendas y hechos históricos relevantes permite efectivamente acercar a los alumnos a contenidos lejanos temporalmente y al mismo tiempo, contruir los vinculos afectivos e identitarios de los alumnos.

La relación entre historia, memoria y afectividad fue un punto que también recogió la experiencia didáctica «Trenta-seixanta-noranta, la identitat generacional» planteada por los profesores de la Escola Sadako de Barcelona. La premisa de esta experiencia es que el concepto de identidad esta vinculado a la vida de personas concretas más que a esencialismos pre-existentes. La experiencia desarrollada en un cuarto de ESO trabajó con los alumnos la historia reciente a partir de entrevistas a personas de tres generaciones distintas (1930, 1960 y 1990) con el objetivo de establecer los puntos de diferencia y de continuidad entre las generaciones en relación a la vida colectiva del país. Una línea similar tuvo la experiencia «Identitats que ens ajuden a construir historia» de la maestra Montse Sánchez Trullols del CEIP Els Pins de Cornellà de Llobregat aplicada en cursos de 5º y 6º de primaria que trabajaron la inmigración y la Guerra Civil respectivamente. Utilizando técnicas y métodos para la recolección de informaciones orales los alumnos entrevistaron a personas mayores de la comunidad. La actividad finalizó con una gran exposición de las investigaciones de los alumnos y con presencia de objetos de época los entrevistados.

La identidad como factor de cohesión social local, fue desarrollado en la experiencia «L'estudi de l'associacionisme i la construcció de la identitat local» a cargo de Josefina Fondevila, Ferran Sanchez del CEIP Salvador Vinyals de Terrassa y Antoni Santisteban de la UAB. El interés de la propuesta estuvo centrado en dar una respuesta didáctica a la demanda de formación de competencias sociales para fomentar la cohesión social, cuestión que el ayuntamiento de Terrasa estaba interesado en promover. Uno de los aspectos de la cohesión social lo da el tejido asociativo por lo que conocer sus procesos históricos y las condiciones que hicieron posible su surgimiento es un importante paso de autoreconocimiento. Para los autores, conocer las asociaciones del barrio y la ciudad es una forma de aproximarse a una forma social del funcionamiento democrático de la sociedad, valorando sus funciones y posibilidades en la transformaciones sociales y territoriales de la sociedad. Este último elemento, el territorio, fue trabajado como un elemento de cohesión en la experiencia «Histoebre» a través diferentes estrategias metodológicas para analizar distintos aspectos Geográficos, históricos y culturales de las tierras del Ebro. Este trabajo, coordinado por Victòria Almuni y Ferran Grau, tuvo entre sus objetivos, la difusión en diferentes plataformas comunicativas para lograr un fácil acceso a todos los IES de las Tierras del Ebro al tratarse de un material alternativo al de los libros de textos.

2.2. El aula como espacio para la reelaboración del (los) significado(s) identitario(s). Nuevas preguntas para nuevos escenarios sociales

La escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de la identidad y la ciudadanía y para la reformulación de nuevos significados culturales. Se sabe que las escuelas en Catalunya, España y Europa registran desde hace una década aproximadamente un aumento significativo de alumnado extranjero los cuales en un gran porcentaje se integran a la escuela pública. El reconocimiento de esta situación no siempre ha sido fácil y comporta desafíos no solo a la hora de valorar la diversidad cultural ajena, sino que también desafíos para valorar la propia identidad cultural catalana, española y europea como un factor de cohesión históricamente construido y desde donde se interpreta el futuro común.

La experiencia «Diversitat, identitat i ciutadania en una proposta d'estudi del medi per a l'educació primària», CONEIXMEDI, coordinada por Roser Batllori de la UdG, trabajó sobre demanda algunos maestros del Gironés para trabajar la interculturalidad desde la propia realidad social sin que el temor que el reconocimiento de la propia identidad cultural sea vista como la estigmatización de la diferencia. Las autoras ven el estudio del Medio, un espacio complementario para el estudio de la identidad, más allá de las identidades de clase y nación buscando las convergencias y los vínculos que posibilita la interculturalidad. El trabajo incluyó reconocer la propia diversidad de los niños en el aula identificando las procedencias, las trayectorias personales y familiares.

Una perspectiva similar expuso la experiencia «Identitat juvenils en trànsit: projecte el meu país d'allà» de la profesora Montserrat Palou del IES XXV Olimpíada. Esta experiencia analizó las identidades, desde la perspectiva del movimiento que puede ser geográfico y también temporal (migrar de un país a otro, madurar de la niñez a la adolescencia) Esta experiencia se realizó en puso énfasis en el concepto de identidad como tránsito de estado a otro o de un lugar a otro con el objetivo de potenciar la autoestima de los alumnos inmigrantes a través del reconocimiento de sus aprendizajes y de sus experiencias pasadas. Dicho reconocimiento proporciona elementos para valorar la formación de la ciudadanía pues profundiza el reconocimiento de que «lo social» y el futuro común es responsabilidad de todos sus miembros sean del lugar de donde sean.

En la misma dirección, pero del punto de la vista de la investigación, fue la exposición que Montserrat Oller, Claudia Vallejo, Melinda Dooly de la UAB hicieron del proyecto «Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues». El objetivo de este proyecto en curso es el analizar qué y cómo los jóvenes comprenden los temas sociales relevantes en la sociedad y cuales son sus intenciones de participar o involucrarse en acciones concretas en su entorno local. A través de diversas técnicas de investigación (cuestionarios, juegos de rol y grupos focales) se presentaron algunos resultados provisionarios.

A lo largo de las Jornadas la relación entre que se estableció entre construcción de la identidad colectiva y la enseñanza de la historia se puede sintetizar en los siguientes puntos:

– Identidad e historia: La historia como creadora de un discurso moral sobre el «yo» y el «nosotros» que crea, justifica y legitima un orden social, como en Marruecos, Suiza, Quebec, Colombia y México.

– Identidad e ideología: cuya función en la cohesión social y construir un imaginario colectivo a través de cual se reconstruye en pasado se comprende el presente y se proyecta el futuro. Es el caso de la identidad nacional.

– Identidad y territorio: La construcción de la identidad esta situada en torno a un territorio que modela la representaciones sociales del «nosotros «a un cuerpo físico y geográfico a diferentes escalas: locales (barrio, ciudad) nacionales e internacionales.

– Identidad narrativa construida en torno a las diferentes narraciones que estructuran el «yo» y el «nosotros» pudiendo ser míticas, críticas legitimadoras individuales y colectivas en formas discursivas orales, escritas o audiovisuales (literatura, cine, música). Esta identidad narrativa circula a través de los manuales de historia, de las prácticas docentes, de lenguaje en el aula, en los relatos orales del pasado

– Identidad generacional: construida en función de la memoria y del tiempo que transita de una generación a otra.

– La identidad individual como base para el desarrollo de autoestima individual y social sobretodo de los sectores más excluidos de la sociedad

– La presencia de nuevas identidades juveniles en torno al consumo, a la religión en torno a determinados íconos de la cultura popular y de masas, etc.

Autors i autores d'aquesta obra

Victòria ALMUNI: professora de Ciències Socials a l'institut Manuel Sales i Ferré, Ulldecona.

Roser BATLLORI OBIOLS: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

Lucicleide DE SOUZA BARCELAR: professora de Ciències Socials a l'institut Mercè Rodoreda, l'Hospitalet de Llobregat.

Lluís DEL CARMEN MARTÍN: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

Stéphanie DEMERS: doctoranda de Didàctica de les Ciències Socials a la Université du Québec.

Melinda DOOLY: professora de Didàctica de les Llengües estrangeres a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Francisco Javier DOSIL MANCILLA: professor d'Història a l'Instituto de Investigaciones Históricas de Morelia, Mèxic.

Marc-André ÉTHIER: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Université de Montréal, Canadà.

Margarida FALGÁS ISERN: professora de Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Universitat de Girona.

Nadine FINK: maître-assistante de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Ginebra.

Josefina FONDEVILA: mestra a l'escola Salvador Vinyals, Terrassa.

Lluís GARCÍA COCA: mestre a l'escola Catalunya, Navarces.

Neus GONZÁLEZ MONFORT: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Gustavo A. GONZÁLEZ VALENCIA: personal investigador en formació de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ferran GRAU: professor de Ciències Socials a l'institut Manuel Sales i Ferré, Ulldecona.

Mostafa HASSANI IDRISI: professor de Didàctica de la Història a la Universitat Mohammed V, Rabat, Marroc.

Rodrigo HENRÍQUEZ VÁSQUEZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Núria IBÀÑEZ MIR: professora de Ciències Socials a l'escola Pare Coll, Vic.

David LEFRANÇOIS: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Université du Québec, Canadà.

Xavier MIRÓ I FUENTES: professor de Ciències Socials a l'institut Mercè Rodoreda, l'Hospitalet de Llobregat.

Anna MORENO: professora de Ciències Socials a l'institut Bernat Metge, Barcelona.

Jordi NOMEN: professor de Ciències Socials a l'escola Sadako, Barcelona.

M. Rosa OBIOLS: membre de l'ONG Aigua per al Sahel.

Montserrat OLLER FREIXA: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Josep ORTEGA: professor de Ciències Socials a l'escola Sadako, Barcelona.

Joan PAGÈS BLANCH: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Montserrat PALOU DíEZ: professora de Filosofia l'institut XXV Olimpíada, Barcelona.

Raquel PULGARÍN SILVA: professora de Didàctica de la Geografia a la Universitat d'Antioquia, Medellín, Colòmbia.

Ruth Elena QUIROZ POSADA: professora de Didàctica de les Ciències Socials a la Universidad de Antioquia, Medellín, Colòmbia.

Alfons ROMERO DIAZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Girona.

M. Dolors SALA TORRES: professora de Ciències Socials a l'escola Pare Coll, Vic.

Ferran SÁNCHEZ: mestre a l'escola Salvador Vinyals, Terrassa.

Carlos Arturo SANDOVAL CASILIMAS: professor investigador de la Facultad de Educación a la Universidad de Antioquia, Colòmbia.

Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Claudia VALLEJO: tècnica superior de recerca en Didàctica de la Llengua a la Universitat Autònoma de Barcelona.

D

En aquest volum es recullen les ponències presentades a les VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, organitzades pel Departament de Didàctica de les Ciències Social de la UAB i desenvolupades al febrer del 2009 a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Les ponències reflecteixen els problemes, els reptes, les possibilitats i les estratègies per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la construcció de les identitats a partir de la història, la geografia i les ciències socials en diferents països (Mostafa Hassani al Marroc; Carlos Arturo Sandoval a Colòmbia; Francisco Javier Dosil a Mèxic; Nadine Fink a Suïssa; Marc-André Éthier, David Lefrançois i Stéphanie Demers al Quebec). I les comunicacions i els pòsters mostren les diverses experiències d'aula i recerques que els docents estan realitzant al voltant d'aquest tema. Al final, hi ha una síntesi de les aportacions i els debats que es van produir durant els tres dies de les jornades.

La realització de les jornades i l'edició d'aquest llibre han tingut el suport de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i de l'ajut 2008ARCS200043 concedit per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya per a l'organització de congressos i jornades científiques.

El llibre ha estat coordinat per

Neus González Monfort, doctora en Didàctica de les Ciències Socials per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és professora lectora a la UAB. [neus.gonzalez@uab.cat]

Joan Pagès Blanch, catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona. Soci fundador, expresident i membre de l'actual junta directiva de l'Associació Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. [joan.pages@uab.cat]

ISBN 978-84-490-2652-2



9 788449 026522