

Sobre la Historia y su Enseñanza. Entrevista a Joan Pagès

Miguel Angel JARA, Víctor SALTO
Universidad Nacional de Comahue

✍ **Dr. Pages, nos interesaría saber cuál fue o fueron las motivaciones que lo llevaron a estudiar historia.**

No lo sé muy bien. Recuerdo que de niño me gustaba leer cómics de temática histórica, sobre los romanos, la edad media o la II guerra mundial por ejemplo. También recuerdo que me apasionaba todo lo que se refería a Egipto y al maravilloso mundo de las pirámides, pero no me atrevería a afirmar que esta fuera la razón principal de mi opción. Lo que sí sé con toda seguridad es que no tengo antecedentes familiares. A pesar de ello, tanto mi hermano como yo optamos por estudiar historia. También recuerdo muy bien que lo que quería estudiar era magisterio. Quería ser maestro. Por aquellos años en España se accedía al magisterio a los 14 o 15 años pudiendo ser maestro a los 17 o 18. Mis padres no creyeron oportuno que optara por esta vía y me hicieron realizar todo el bachillerato y el preuniversitario para que pudiera seguir estudios universitarios. Estudié Filosofía y Letras. En los dos primeros cursos, denominados “comunes”, estudiabas un poco de todo –filosofía, historia, geografía, literatura, latín y griego, etc...- mientras que en los tres últimos elegías una especialización. Opté por estudiar historia moderna y contemporánea tal vez porque necesitaba comprender y explicarme lo que estaba sucediendo en el país y cómo podíamos acabar con la dictadura franquista. Si tengo claro que detrás de esta elección había, y sigue habiendo, una clara intencionalidad ideológica.

✍ **¿Cuáles fueron los intereses o presupuestos que lo abocaron al estudio de la Historia y su Enseñanza, en particular?**

Una vez finalizada la carrera, las opciones profesionales más claras eran la investigación y la docencia universitaria y la docencia como

profesor de enseñanza secundaria. La primera era una opción muy minoritaria mientras que la segunda era el destino “natural” de la mayoría. Efectivamente acabé la carrera en junio y en septiembre estaba ya enseñando historia en un centro privado de Barcelona. Los primeros años combiné la enseñanza con la investigación histórica pero pronto descubrí la incompatibilidad entre ambos mundos. En realidad, este descubrimiento se produjo cuando comprendí qué significaba enseñar y más concretamente qué significaba enseñar historia, geografía, historia del arte, etc...Hasta que no realice este descubrimiento, mis clases consistían en imitar aquellos métodos de enseñanza que el profesorado había aplicado durante mis estudios tanto secundarios como universitarios. Es decir, consistían en exponer contenidos y más contenidos a mis jóvenes alumnos para que los memorizaran y dieran cuenta de su aprendizaje en los exámenes. Cuando me comprendí que este método no conseguía aprendizajes busqué en mi entorno donde podía hallar métodos alternativos y fui a parar al Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat”, movimiento alternativo a la escuela franquista, del que sigo siendo miembro. Formé parte del grupo de ciencias sociales. La función de este grupo, integrado por maestros y maestras de alumnos de 11 a 15 años, era diseñar alternativas a la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales y autoformarnos como maestros.

- **A su criterio ¿Cuáles serían los hitos fundantes de la constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia?**

Es difícil establecer una cronología exacta de hechos como éste. Yo creo que más bien deberíamos hablar de un proceso y de un proceso que debe contextualizarse mucho en cada realidad. La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos es antigua. Podemos encontrar interesantes reflexiones durante todo el siglo XX y aún antes. Tal vez el punto de partida de la situación actual de las didácticas específicas arranca de la preocupación existente en Europa y en otros países del mundo con la generalización de la enseñanza obligatoria primero hasta los 14 años y luego hasta los 16. Se puede seguir bastante bien esta preocupación en países como Francia, Gran Bretaña, Italia o los Estados Unidos, por ejemplo, en la década de los sesenta y de los setenta, con las repercusiones de mayo

del 68 también en este campo. Movimientos como los Nuevos Estudios Sociales norteamericanos, l'éveil en Francia, la Nueva Historia en Gran Bretaña o el papel de Movimiento de Cooperación Educativo italiano y de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) españoles tienen en común su preocupación por conseguir que los jóvenes aprendan contenidos sociales, geográficos e históricos y por la formación inicial y continua de su profesorado.

Tengo claro que estos movimientos son movimientos de base, con pocos vínculos con las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, y a la Universidad, al menos en España. Hasta la Ley de Reforma Universitaria (1983), ya con el gobierno socialista de Felipe González, las didácticas no entran como tales en la Universidad. No son reconocidas como áreas de conocimiento universitarias en igualdad –al menos teórica- de condiciones que el resto de asignaturas. En 1984 se realiza un concurso oposición de acceso de profesores a la función pública –las pruebas de idoneidad- en la que ya podemos concursar en las distintas didácticas específicas y, más en concreto, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Hasta esta fecha, las didácticas específicas no existían. En la formación de maestros existían asignaturas como la Historia y su didáctica o la Geografía y su didáctica en las que la didáctica era considerada, cuando lo era, como una metodología con la que enseñar lo que el profesor de historia o de geografía había enseñado con anterioridad. La excepción fue la Escuela de Maestros “Sant Cugat” de la Universidad Autónoma de Barcelona a la que fuimos a trabajar bastantes maestros procedentes de “Rosa Sensat” y en la que las didácticas estaban claramente diferenciadas de las disciplinas de referencia. El profesor o la profesora de didáctica de la historia debía tener una formación distinta del profesor o la profesora de historia. Debía saber historia, sin duda, pero debía conocer el mundo educativo, la práctica, y debía tener conocimientos de pedagogía, psicología, sociología de la educación, etc... En este contexto, la labor de personas como la Doctora Pilar Benejam, colega de didáctica de las ciencias sociales y fundadora de la Escuela de Maestros “Sant Cugat”, fue fundamental. Su tenaz apuesta por las didácticas específicas alcanzó sus frutos con la Ley de Reforma Universitaria y la situación actual debe considerarse en gran parte el resultado de su trabajo y del trabajo de un grupo de personas convencidas en la importancia de las didácticas en la formación del profesorado. Y también el de algunos Institutos de Ciencias de la

Educación, como el de la propia Universidad Autónoma de Barcelona o el de la Universidad de Zaragoza, responsables de la formación del profesorado de secundaria, donde hallaron cobijo aquellos sectores del profesorado de historia de secundaria (a partir de los 14 años en aquella época) más innovadores. La aprobación de la Ley de Reforma Universitaria podría, pues, considerarse en España el punto de partida formal de las didácticas específicas, de la didáctica de la geografía y de la historia. Como consecuencia de esta ley, unos años más tarde, un grupo de profesores de didáctica de las ciencias sociales de distintas universidades españolas acordamos crear la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, asociación que hoy agrupa a unos 125 profesores de todas las universidades españolas y que organiza anualmente un Simposium en el que se debaten y se plantean los problemas más relevantes de nuestra área, de la docencia en didáctica de las ciencias sociales y de la investigación.

- **En la producción de trabajos referidos al tiempo histórico se ha centrado fundamentalmente en los inconvenientes que en la práctica subsisten al momento de su enseñanza. Puso en evidencia que afortunadamente existe gran cantidad de conocimientos sobre el tiempo histórico y toda su arquitectura conceptual, sobre todo a través de la experiencia cotidiana y de los medios de comunicación. No es que no existan referencias sino definiciones de rigor historiográfico que deben ser advertidas. En este sentido creemos entender también lo que ha dicho respecto a que uno de los principales problema del tratamiento curricular del tiempo histórico, y de su enseñanza y aprendizaje, estriba en su conceptualización[1]. En términos generales ¿sobre que aspectos teórico conceptuales de la temporalidad llamaría la atención para resolver estas dificultades desde la enseñanza?**

Efectivamente, buena parte de los problemas del aprendizaje del tiempo histórico arrancan de la comprensión de la naturaleza del tiempo histórico. ¿Qué entendemos por tiempo histórico?, ¿qué enseñamos del tiempo histórico y qué queremos que aprendan nuestros jóvenes?, ¿qué han de saber los maestros y el profesorado para enseñar el tiempo histórico? Sobre este tema he escrito distintos trabajos y he dirigido alguna investigación. Por ejemplo, la de Santisteban, con el que he

reflexionado y escrito sobre esta temática ⁶⁶. ¿Dónde esta el problema? Básicamente, y de manera resumida, en la consideración por parte de los diseñadores del currículum de historia, de los autores de materiales curriculares y de un importante sector del profesorado de historia de que tiempo histórico es cronología, en la ocultación de que lo importante es la comprensión, la explicación del cambio y de la continuidad, de la duración, y no sólo la medida del tiempo que transcurre entre el inicio y el final de un proceso. Y, asimismo, en la poca valoración de las relaciones pasado-presente-futuro. La enseñanza de la historia ha de hacer comprensible el presente y ha de permitir proyectarnos, como personas y como sociedades, hacia el único tiempo que podemos protagonizar conscientemente: el futuro. El desarrollo de la conciencia histórica en los niños y en los jóvenes es lo que va a permitirles comprender su historicidad, su protagonismo en la construcción de su mundo. Lo otro es aprendizaje memorístico de hechos, procesos o mitos que muy pocas veces relacionan con sus vidas ni utilizan más allá de las puertas de la escuela.

En este sentido es fundamental la formación inicial y continua del profesorado. Cuando indago las representaciones que tienen los estudiantes de maestro de primaria o de secundaria sobre el tiempo histórico descubro una gran heterogeneidad de respuestas, algunas de ellas muy alejadas de lo que se espera que sea el conocimiento histórico de un estudiante universitario. A partir de los resultados obtenidos diseño estrategias de aprendizaje para intentar conseguir el cambio en las representaciones de los futuros profesores. En este sentido, la relación con el mundo de la práctica es fundamental ya que podrán ver reflejadas sus ideas en actividades de enseñanza y aprendizaje y podrán analizar los resultados de sus decisiones.

✍ **Ha afirmado últimamente que se ha avanzado, a partir de investigaciones recientes, en cierta “construcción de una didáctica de la temporalidad”. Avance que ha posibilitado tanto un desglose teórico como también la producción de ciertos criterios y propuestas desde nuevas lecturas del**

⁶⁶) SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Direcció: Joan Pagès. 11 de octubre de 2005. Excel·lent cum laude

tiempo histórico para su enseñanza. Estas investigaciones ¿han posibilitado un cambio real en la enseñanza concreta de la historia? ¿Qué valoración puede hacer desde sus investigaciones?

Ciertamente algunas investigaciones sobretodo anglosajonas han resituado la enseñanza de la historia, y de la temporalidad, en especial en la enseñanza primaria. No me atrevo a afirmar, sin embargo, que mis propuestas hayan posibilitado un cambio real en la enseñanza de la historia. Creo que pueden posibilitarlo pero harían falta más investigaciones concretas, más estudios de caso de los que tenemos hoy por hoy. La tesis doctoral de Santisteban, que he mencionado con anterioridad, nos permite afirmar que las representaciones de los maestros sobre el tiempo histórico pueden en algunos casos cambiar como resultado de su formación didáctica. También sabemos, sobretodo por investigaciones anglosajonas, que aquellas dificultades que según los psicólogos piagetianos tenían los niños más jóvenes para aprender historia, no son ciertas. Los niños y las niñas pueden aprender historia, y por tanto el tiempo histórico, a edades muy tempranas. Por otro lado, nuestras propuestas más teóricas y, en especial, los materiales que las acompañan tienen buenos resultados al menos de manera inmediata. Por todo ello creemos que estamos en una línea de trabajo correcta y con enormes posibilidades de futuro. Pero... el protagonismo en el cambio real de las prácticas de la enseñanza de la historia depende de muchos otros factores además de los resultados de investigaciones y de disponer de buenas propuestas y materiales para desarrollarlas. De momento, me conformo en hacer cuestionar a los futuros profesores de historia y a los profesores en activo sus ideas y de sus prácticas sobre el tiempo histórico. Este cuestionamiento es un requisito para el cambio.

- **Ha señalado el hecho de que la historia enseñada no es identificada por los alumnos con su presente. Que persiste en ellos una visión de la historia que sostiene que ésta solo existe en los libros de textos y en las escuelas. Y de ello, que es una historia y que poco se relaciona con su futuro. De aquí que sea valorada como un conocimiento poco útil para su futuro. Sin desdeñar la importancia del pasado y el presente como dimensiones importantes de la temporalidad, usted hace un remarque claro sobre la noción de futuro y habla de “una necesidad de enseñar a construir el futuro”: ¿puede pensarse**

esta tarea como una de las claves fundamentales de debería dejar de “desconocerse” en la enseñanza de la historia?

Sin duda. He apuntado más arriba que el único tiempo que podemos construir es el que ha de venir, el futuro. Si la enseñanza de la historia ha de ser útil a la ciudadanía es precisamente porque ha de permitirle ubicarse en su presente, saber como se ha llegado a él, y porqué, y qué puede hacer para construir otro mundo. Estoy leyendo últimamente un interesante trabajo sobre la “gran historia”⁶⁷ en el que Christian, su autor, no sólo inicia el devenir histórico en los orígenes del universo sino que concluye su trabajo dedicando un capítulo a las perspectivas de futuro a tres niveles: el corto tiempo (cien años), el tiempo medio (miles de años) y la larga duración (millones de años). En la introducción afirma: “Un enfoque tan ambicioso del pasado plantea por fuerza preguntas sobre el porvenir, y hay ya algunas a mano, a propósito del futuro próximo (por ejemplo, los próximos cien años) y del futuro remoto (los próximos dos mil o tres mil millones de años). Plantear estas preguntas debería ser en nuestros días una parte esencial de la educación, ya que las valoraciones que hagamos del futuro afectarán las decisiones que tomemos en la actualidad: éstas, a su vez, influirán en el estilo del mundo que habiten nuestros hijos y nuestros nietos. No nos darán las gracias si nos tomamos este cometido a la ligera” (p. 26). De esto se trata, en definitiva, de no tomarnos a la ligera que el presente es el pasado del futuro en el que van a desarrollar sus vidas nuestros hijos y nuestros nietos. Si somos concientes de ello podemos, con realismo, enseñar una historia que establezca relaciones más estrechas entre el pasado, el presente y el porvenir. En palabras de Christian: “Pero cuando en sistemas que nos afectan hay aunque sea sólo un mínimo de previsibilidad, vale la pena reflexionar sobre lo que ocurre: y estas situaciones se dan por doquier en la vida cotidiana” (p. 558).

✍ **Dr. Ud. ha planteado la necesidad de una perspectiva crítica sobre la temporalidad que rompa con la estructura cronológica cuestionando aquellas categorías temporales que se plantean como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. ¿En que consistiría fundamentalmente la proyección de nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana? ¿En dónde**

⁶⁷ David CHRISTIAN: *Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”*. Crítica. Barcelona, 2005

residiría su aporte o su finalidad sustancial? ¿enseñar a interpretar los cambios de nuestro tiempo sería una de las claves como afirma en un artículo reciente[2]?

Enseñar a ubicarse en el mundo es, en mi opinión, la finalidad más importante de la enseñanza de la historia. Difícilmente, sabremos quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir si no nos ubicamos en la historia, en este continuum temporal que relaciona pasado-presente y futuro. Ahora bien, llegar a construir este continuum, adquirir conciencia de nuestra temporalidad, de nuestra historicidad, en una palabra adquirir conciencia histórica, no tiene porque ser el resultado de una aplicación mimética de las divisiones a que ha sido sometida la historia por los historiadores o de la falsa creencia que el aprendizaje de la historia debe iniciarse en el pasado más remoto y concluir en el presente, siguiendo una sucesión de etapas que van del pasado más remoto a la actualidad sin solución de continuidad. Es una alternativa posible pero no es la única. El trabajo que acabo de citar, por ejemplo, plantea un nuevo enfoque del tratamiento de las escalas temporales que tiene poca relación con la historia cronológica tal como se enseña habitualmente en todos los países del mundo. Existen otras posibilidades que puede, y deben, conducir al desarrollo de la conciencia histórica en las personas. Se trata de saber utilizarlas correctamente y de establecer itinerarios, secuencias, interesantes, motivadoras y facilitadoras de algo tan complejo como la formación de la temporalidad o de la conciencia histórica de los niños y los jóvenes. Estoy pensando en la historia diacrónica, en la historia temática, en la historia retrospectiva, en estudios de caso en profundidad, en las comparaciones, etc., etc... Las vías para situar en el mundo, en el presente, a los niños y a los jóvenes no se agotan con la clásica historia cronológica de naturaleza política sino que son mucho más variadas y ricas.

- **En un artículo reciente afirma que *“La formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, que cualquier ciudadano y ciudadana, debe poseer para ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que funciona.”* (2004) Al preguntarse sobre los requisitos imprescindibles para cumplir con estos objetivos duda o niega de que los avances**

los medios tecnológicos de comunicación (Internet sobre todo) contribuyan de por sí para su realización. Más bien, reivindica la importancia de una buena y adecuada selección de contenidos, y de un profesorado capacitado en su selección y puesta en práctica. Teniendo en cuenta este planteo, ¿Qué otros obstáculos se le presentan -en función de su experiencia e investigaciones- al papel jugado por el profesor en el frente de esta tarea en el actual contexto?

Hoy por hoy la clave de la enseñanza está en el profesorado y en las decisiones que adopte para intentar que su alumnado aprenda. Estas decisiones son heterogéneas y de distinta naturaleza. Una de ellas afecta a los contenidos que ha de enseñar, a su adecuación a una realidad única e irrepetible –la de unos muchachos y muchachas concretos-. Otra afecta a la manera de enseñarlos y al protagonismo que otorgue al alumnado en su aprendizaje. Otra más afecta a los medios que utilice o ponga a disposición de su alumnado. Hoy entre estos medios está Internet. ¿Puede Internet por sí mismo conseguir que el alumnado aprenda historia? Lo dudo. Es más creo que puede conseguir lo contrario. Me parece evidente que Internet ofrece enormes posibilidades para aprender historia y muchísimas cosas más. Pero es un medio que requiere que se enseñe a utilizarlo. En nuestro caso, para aprender historia. Y en esta enseñanza es fundamental que el profesorado sitúe al alumnado ante las características del saber histórico: es un saber construido sobre el pasado –no es el pasado-, es una interpretación de lo que ocurrió pero pueden existir otras, tiene una determinada narrativa, utiliza una determinada conceptualización para interpretar los hechos, describe o valora los hechos y procesos, utiliza argumentos, se basa en fuentes, etc... Creo que estas habilidades, estos procedimientos, deben enseñarse y dominarse para poder utilizar correctamente la información que llega desde Internet. En mi opinión, Internet no cambiará la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia la cambiará aquel profesorado que sepa enseñar a utilizar de manera crítica y creativa Internet tanto para obtener información como para comunicar la que no ha obtenido a otros niños y jóvenes. Es evidente que esta tarea supone un reto más en la formación del profesorado. En la formación como historiador y, fundamentalmente, en la formación como profesor de historia.

✍ **Comprender las situaciones cotidianas desde el conocimiento histórico enseñado en la escuela supone reconsiderar el papel**

de la historia del presente y el papel del futuro en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia. Aún hoy la historia del siglo XX sigue siendo la gran desconocida para muchos jóvenes al finalizar su período de escolarización obligatoria como han puesto de manifiesto algunas investigaciones recientes.” ¿Se transforma esta ausencia en un obstáculo importante? ¿Qué criterios y/o recaudos debería contemplar una perspectiva que se dirija fundamentalmente a priorizar esta parcela de la historia?

Si queremos que nuestros jóvenes sepan dónde están, les hemos de enseñar con una cierta profundidad el siglo XX. Nuestro presente es mucho más el resultado de lo que sucedió el pasado siglo que no de lo que sucedió en el siglo XV o en la romanización. Yo soy de la opinión que ningún joven debería abandonar la escuela obligatoria sin haber seguido un curso sobre el siglo XX en el que se planteara simultáneamente la historia mundial y la historia de su país, sus interrelaciones o sus procesos más particulares. Desde luego la historia más reciente es la historia que mejor nos permite comprender quienes somos y porqué somos como somos. Pero es también la historia en la que los hechos son sentidos como más cercanos a las personas con todo lo que ello supone. Es la historia en la que, a veces, las vivencias se confunden con las interpretaciones y al revés. Es la historia que más temen aquellos que tienen algo que esconder. Es la historia que hará comprender mejor a nuestros jóvenes el valor social de su aprendizaje y la importancia que tiene el conocimiento del pasado para la comprensión del presente. En una novela policíaca que recién acabo de leer, el autor, a raíz de una situación en la que están implicados viejos nazis suecos, hace descubrir a un policia la falsedad de la historia que había estudiado en la escuela. Lo expresa con estas palabras: “(...) el nazismo durante los años treinta y hasta el año 1943 o 1944 se había extendido mucho más de lo que imaginaba la mayoría actualmente . (...) había una multitud de gente anónima que había aclamado a Hitler y que había deseado una invasión alemana y un régimen nazi incluso en Suecia. En el texto encontró informaciones sorprendentes sobre las concesiones del gobierno sueco a los alemanes, y como la exportación sueca de hierro había contribuido de manera decisiva a las posibilidades de la industria alemana de armamento para poder cumplir con las exigencias continuas de Hitler de tener más vehículos blindados y otro material de guerra. Se preguntó donde estaba toda esta historia cuando él iba a la escuela. La imagen que vagamente podía

recordar de las clases de historia presentaba otra Suecia que con más sentido común y un equilibrio curioso había conseguido mantenerse fuera de la guerra. El gobierno sueco había observado una neutralidad estricta que había salvado el país de ser destruido por las fuerzas armadas alemanas. No había oído hablar de grandes cantidades de nazis nacionales en su época escolar⁶⁸. Es un ejemplo que se podría aplicar a muchísimas situaciones de la historia reciente argentina, española o de muchísimos países del mundo. Los jóvenes tienen derecho a saber y a que no les escondan la realidad por más dura que sea.

- **Ha sostenido fundamentalmente que uno de los factores sobre los que radicaría la importancia de una adecuada educación de la temporalidad reside en que ésta contribuye en gran medida a la formación de la conciencia histórica y con ello la formación ciudadana de los estudiantes en su inserción en el mundo que les toca vivir. ¿Lo que está en juego es la formación política democrática de los jóvenes? Apelando a su punto de vista y experiencia en particular ¿Cuáles son las contribuciones de la enseñanza de la historia a la formación cívica de la sociedad y de los estudiantes? ¿Cuál es el principal reto al que se enfrenta el conocimiento histórico escolar en las postrimerías de principios del siglo XXI?**

Lo que está en juego es la propia democracia. La sociedad que estamos creando está cuestionando cada vez más las virtudes del sistema democrático y, en contrapartida, fomentando una sociedad capitalista cada vez más consumista y más centrada en valores individualistas, en el “sálvese quien pueda”. Determinados medios de comunicación, determinadas políticas educativas, algunos líderes políticos nacionales y mundiales están ofreciendo una imagen del mundo de la que excluyen a quienes consideran débiles, perdedores, diferentes, a los que no se sacrifican o se esfuerzan en conseguir determinadas metas materiales, etc...La convivencia y la participación democráticas, el diálogo, la tolerancia y la diversidad, el trabajo cooperativo se presentan a menudo como “debilidades” educativas que no preparan a los jóvenes para hacer frente a los retos del futuro. Es en este sentido que hace falta recuperar el valor social más fundamental de la enseñanza de la historia. La historia

⁶⁸. Henning MANKELL (2005): *El retorno del profesor de baile*. Barcelona. Tusquets editores. p. 212

permite a los jóvenes descubrir el valor de la democracia en relación con otros sistemas políticos, y también sus fortalezas y sus debilidades. Enseña que la democracia es un proceso en el que hay que seguir trabajando y en el que hay que seguir profundizando mientras no se consiga una auténtica justicia social a nivel mundial. La enseñanza de la historia siempre ha transmitido una determinada concepción del presente y del futuro. Ha pretendido socializar en los valores tradicionales para formar “buenos” ciudadanos, es decir ciudadanos respetuosos con quienes ostentan el poder, ciudadanos capaces de ir a la muerte por su patria. Pero también ha pretendido contrasocializar, preparar para la vida y para la participación social activa, para el futuro.

Creo que las palabras del historiador y político socialista catalán Luís M^a de Puig en una obra editada por el Consejo de Europa reflejan bastante la intención de mis palabras: “Estamos todos de acuerdo en que la historia tiene que jugar también un rol político clave en la Europa de hoy. Pude favorecer la comprensión, la tolerancia y la confianza entre los individuos y entre los pueblos de Europa –esto nos recuerda que puede convertirse también en fuerza de división, de violencia y de intolerancia. (...) Se trata de combatir las interpretaciones de la historia que marginen a una parte de los protagonistas –las mujeres, los campesinos, las minorías- o que conviertan el pasado de otros en una segunda categoría, en algo complementario”⁶⁹. Sustitúyase Europa por el mundo y añádase los binomios amor-odio, tradición-utopía, y tendremos un claro panorama del por qué es necesario que la enseñanza de la historia sea una pieza fundamental en la formación de una ciudadanía democrática.

SUMARIO

I. PRESENTACION

⁶⁹ PUIG, L. M. (2002): “L’histoire, maintenant”. CONSEIL DE L’EUROPE: *Regards croisés sur le 20^e siècle*. Strasbourg. Editions du Conseil de l’Europe, 20-26, p. 24.

[1] Pagés, Joan/Santisteban, A. (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”, en: *El currículo de las ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja. Ed. Diada, España, 1999

[2] PAGÈS, J.: (2004): «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53