
II - AUTOR INVITADO

Joam Pagés

El Dr. Joam Pagés es miembro fundador de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y se ha desempeñado como presidente de la misma asociación desde el año 1996 al 2000 y de su Junta Directiva desde su fundación, en 1987 hasta nuestros días.

Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como Profesor Titular en la Facultat d'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Catalunya-España y como Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. Ha coordinado, en distintos períodos, el curso de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, la II Maestría en Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales, organizada por la UAB y realizada en la UNAN-Managua. (Nicaragua) y la Maestría en Metodología, Investigación y Evaluación de la Educación Superior organizada por la UAB y realizada en la UPOLI-Managua.

El Dr. Pagés es reconocido en temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, del tiempo histórico y de la educación cívico-política. Autor de libros de textos y materiales curriculares y de más de cien artículos y libros sobre la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Es Coordinador del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto Editorial Síntesis Educación. Co-coordinador de las Guías Praxis para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales.

En la actualidad está investigando en las siguientes líneas: la formación del profesorado para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales; la conciencia histórica y la enseñanza de la historia en los jóvenes; la educación política y la formación cívica democrática en la enseñanza secundaria.

Ciudadanía y enseñanza de la historia

Joan Pagès¹

Mi padre todavía creía en la historia como posibilidad de la inteligencia. Pero al cabo de otro medio siglo, después de Auschwitz, después de la dictadura argentina, después de la rendición o el suicidio de la Unión Soviética, que estaba sucediendo ante sus ojos asombrados—cuando yo volví para adelantarme a la muerte, para que la muerte se llevara su cuerpo, pero no su memoria—, ya la veía inaprehensible.

-Sirve—decía. La historia sirve. Pero no busques respuestas ni explicaciones en ella. Sirve para que uno se haga preguntas. Es desagradable, perturbador, hacerse preguntas. Porque uno se siente pequeño, ignorante, perdido. Pero eso es lo que nos hace más humanos: la idea de nuestro tamaño real, de nuestra fuerza real. Nunca se llega a comprender por qué el orden de las cosas es el que es: si no podemos ni siquiera entender las causas de los actos de un individuo, menos vamos a entender el movimiento del conjunto. Pero es bueno tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta, de qué lado sopla el viento, sea para dejarse llevar, sea para darle la cara”.

VÁZQUEZ-RIAL, H. (2000): *Las leyes del pasado*. Barcelona. Ediciones B, p. 101.

El ritmo acelerado de los cambios y de las transformaciones que se están produciendo en todos los órdenes de la vida, la globalización, el nuevo imperialismo y sus cruzadas, etc. son argumentos suficientes para justificar la enseñanza de la historia. Para, como dice el personaje de Vázquez-Rial, “tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta, de qué lado sopla el viento, sea para dejarse llevar, sea para darle la cara” . Tal vez por esta razón, se tiende cada vez más a relacionar la función educativa de la enseñanza de la historia, sus propósitos y sus finalidades, con la ciudadanía democrática, con la formación ciudadana de las jóvenes generaciones. La ciudadanía, entendida como aquella formación que prepara a los jóvenes para la vida, ha estado presente en muchas pro-

1. Universidad Autónoma de Barcelona (Catalunya, España)

puestas progresistas de enseñanza de la historia vinculadas a la escuela activa. Dewey fue en muchos aspectos un pionero de este enfoque (ver, por ejemplo, sus consideraciones sobre el valor educativo de la geografía y de la historia en su obra *Democracy and Education*, 1916). Sin embargo, el enfoque de Dewey y de quienes se han situado en modelos alternativos ha sido, y sigue siendo, minoritario.

En este artículo voy a presentar algunas de las características del enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la formación de la ciudadanía para, después, ilustrarla con una experiencia de innovación realizada en Barcelona en la que han participado jóvenes de 12 a 18 años de distintos centros de la ciudad. Esta experiencia forma parte de una propuesta educativa impulsada por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) con el nombre de Audiencia Pública y se ha desarrollado durante el curso 2002-2003. Fui asesor y autor de la propuesta didáctica en la que se basó. Es una propuesta que parte de lo que sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y que pretende ser un ejemplo de una manera de enseñar historia diferente de la que propone hoy en España el gobierno del Partido Popular y en Occidente las derechas conservadoras.

La situación de la enseñanza y del aprendizaje de la historia

En otros lugares he tenido que analizar la situación de la enseñanza y del aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales para, entre otras cosas, desmentir la falsa creencia que su situación, su mala situación, era una consecuencia de su ubicación en el área curricular de Ciencias Sociales y para responder a la ofensiva del gobierno derechista del Partido Popular "a favor de más historia", pero de una historia escolar que nos retrotrae a lo más negro de la historia enseñada durante la dictadura franquista (por ejemplo, Pagès, 1999, 2000, 2001 a y b, 2002). He analizado los resultados de investigaciones tan importantes como las de Angvyk y Bodo von Borries (1997), Baiesi y Guerra (1997), Prats (2001) o Lautier (1997) para citar algunas de las más significativas,

Los resultados de estas investigaciones indican que la enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su consciencia histórica. Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva.

Probablemente es una situación muy parecida a la de las otras áreas y disciplinas escolares. Las investigaciones, y las evaluaciones, educativas realizadas en ámbitos más considerados socialmente como las matemáticas, la lengua o las ciencias no producen resultados demasiado diferentes a los que se producen en historia. Probablemente, también, nuestra tendencia a comparar la actual situación con situaciones del pasado bastante diferentes a las actuales, nos lleva a exagerar los peligros de esta situación. Hoy el número de niños y niñas, de jóvenes, que están en contacto con el conocimiento histórico escolar es el más alto de la historia. Nunca como hoy la enseñanza obligatoria, y con ella la enseñanza de la historia, ha llegado a tanta gente. Por ello, no debería sorprendernos tanto que haya niños y niñas, jóvenes, a quienes les gusta la historia y la aprenden –parece que una minoría–, otros a quienes no les gusta pero la memorizan y la aprueban –la mayoría–, y otros que ni les gusta, ni la memorizan ni la aprenden –otra minoría–. También hay maestros y profesores a quienes les gusta enseñarla y la enseñan bien, otros a quienes no les gusta pero procuran enseñarla bien y, finalmente, otros a quienes no les gusta ni la enseñan bien. Como en el resto de asignaturas, como en la vida misma!

Sin embargo, algunas de las consecuencias de esta situación son preocupantes, en especial las que se refieren a la actitud ante la política, ante la democracia y ante la participación ciudadana de los adolescentes. Por esto, Lilletun (2000), ministro de Educación de Noruega, afirmaba en el

Symposium “Face aux détournements de l’histoire” organizado por el Consejo de Europa:

“La actitud de los jóvenes europeos, frente a la democracia, alimenta particularmente mi reflexión en tanto que responsable político y la vuestra en tanto que especialistas de la historia del siglo XX. Lo que es preocupante, es la actitud tan pesimista y resignada de los jóvenes ante la democracia. Como señala uno de los investigadores, para los jóvenes nórdicos, la democracia ha perdido su atractivo como medio de promover el progreso en Europa. (...). De manera general, los jóvenes europeos manifiestan poco interés por la política y no tienen la intención de jugar un rol activo en política. Esta situación es realmente inquietante, pero es al mismo tiempo un reto considerable tanto para los responsables políticos como para ustedes. Es tiempo de estudiar los medios para volver positivo el uso de la historia” (119)

Parte de esta situación se explica por la naturaleza de los contenidos enseñados pero también por las prácticas de enseñanza predominantes como ha puesto de relieve, por ejemplo, Tutiaux-Guillon (2003 a y b) al señalar las contradicciones entre aquello que el profesorado cree que la historia debe aportar a su alumnado y la manera, y los medios, que utiliza para conseguirlo. Una inmensa mayoría de prácticas se basan en el discurso magistral acompañado por el uso de documentos –siempre, o casi, escritos- y por el diálogo. El profesor es el autor y el presentador de un texto con un saber cerrado, presentado como verdadero, mientras que el protagonismo de los alumnos se reduce a ser meros receptores de unas informaciones que muchas veces ni entienden ni saben porque deben aprenderlas, memorizarlas e intentar repetir las, si procede, en un examen.

Existen, sin embargo, suficientes conocimientos para poder llevar a la práctica otros estilos de enseñanza que generen otros aprendizajes cualitativamente distintos de éstos. Sirvan como ejemplo estas dos citas de Seixas (2000) o Wineburg (2001) sobre las consecuencias de una deter-

minada manera de enseñar, en el primer caso, o de las aportaciones del cognitivismo al aprendizaje de la historia, en el segundo. .

Para Seixas (2000: 20-21), la manera como el profesorado enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico. Para este autor existen tres maneras posibles de enseñar historia: la que denomina “enhancing collective memory” que podemos identificar con el enfoque tradicional; la que denomina “disciplinary” y que consiste en enseñar al alumnado a sacar conclusiones a partir de la utilización de documentos, interpretaciones de los historiadores y otros materiales y, finalmente, una tercera en la que los

“students consider both versions with the supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students in the third orientation is not so much to arrive at a “best” or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve presentday purposes. This I will call the “postmodern” approach”.

Por su parte, Wineburg (2001: 50) señala que la actual investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia se caracteriza por reflejar el vigor de las aproximaciones cognitivas. Afirma que “Hay un creciente reconocimiento por parte de educadores y políticos de que el razonamiento histórico tiene implicaciones que van más allá de las fronteras curriculares de la historia. La historia ofrece un almacén de complejos y ricos problemas, (...) el examen de estos problemas requiere una perspicacia interpretativa que va más allá de “localizar la información en el texto”, habilidad que aún domina muchas tareas de las escuelas. Entender como los estudiantes tratan con tal complejidad y como los profesores les ayudan a hacerlo, no sólo proporciona una base de conocimiento para mejorar la historia en las escuelas, sino también informa sobre teorías de la comprensión lectora que sorprendentemente han

permanecido mudas en relación con los procesos utilizados para formar interpretaciones de textos escritos complejos”.

Algunas de las ideas expuestas por estos autores, se encuentran también presentes en la importante investigación de Martineau (1999) sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana de los jóvenes.

Ciudadanía y consciencia histórica

El enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la consciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo. A estos dos enfoques hay que añadir los nuevos planteamientos del papel del patrimonio histórico en la enseñanza, planteamientos que, de alguna manera, permiten ilustrar con ejemplos el valor educativo de la ciudadanía democrática y del desarrollo de la consciencia histórica en los jóvenes. Estos enfoques han estado en la base, son el referente teórico, de la experiencia que presentaré en la última parte de este trabajo. Ahora intentaré realizar una breve aproximación a cada uno de estos enfoques utilizando para ello algunas de las referencias teóricas que, a mi parecer, tiene mayor poder explicativo.

El concepto ciudadanía no es fácil de definir. En un interesante trabajo realizado en Canadá, Gagnon y Pagé (1999) señalan que la ciudadanía es un objeto complejo, multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a la propia complejidad y que, por ello, raramente se aborda desde una perspectiva que cubra el conjunto de sus aspectos. Proponen un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que interrelacionan los cuatro componentes siguientes:

1. La identidad nacional, es decir el conjunto de características de la identidad colectiva de una comunidad política a la que todos los ciudadanos son invitados o incitados a pertenecer. Entienden que esta identidad se forma a través de la cultura cívica, la cultura social, el

patrimonio (que incluye naturaleza, historia, culturas, lenguas patrimoniales y producciones culturales) y el patriotismo.

2. Las pertenencias cultural, social y supranacional que se refieren al hecho que cualquier ciudadano puede definirse en relación con una o varias pertenencias en el seno de su sociedad. Señalan como variables de este componente los polos de pertenencia y la importancia relativa de la diversidad.
3. El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias. Incluyen como variables los propios derechos y los programas y medidas para llevarlos a la práctica.
4. La participación política y civil, es decir las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno de la sociedad de la que es ciudadano. Las variables que incluyen en este componente son los dominios de la participación, las competencias requeridas y los deberes y las responsabilidades.

Este modelo es sumamente rico y sugerente tanto para comprender la situación de la ciudadanía hoy como sus antecedentes históricos. Y es un buen modelo para desarrollar programas educativos aunque sus autores no se refieran en ningún caso a la educación ni al currículum como medios para el desarrollo de la formación ciudadana. Una de las aproximaciones más completas a la educación ciudadana nos la ofrece Audigier quien en los últimos años ha trabajado temas de educación ciudadana desde el Consejo de Europa.

Para Audigier (1999: 6)

“(…) la educación ciudadana es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los

conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades”.

La necesidad de prospectiva, de futuro es, sin duda, uno de los retos principales de la educación ciudadana. Audigier justifica esta necesidad con evidencias tan indiscutibles como que el hecho de los jóvenes que están hoy en la escuela tendrán el mundo en sus manos entre 2010-2015 y 2050-2060. Y añade:

“no les formamos para responder a las preguntas de ayer, sino a aquellas que tendrán que responder mañana, les formamos para que estas respuestas respeten un conjunto de principios y de valores alrededor de la ciudadanía democrática y de los derechos del hombre. (...). Esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto” (6).

En la relación pasado, presente y futuro descansa precisamente el concepto de consciencia histórica. Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998) lo definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (13). La orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la consciencia histórica en opinión de uno de sus principales promotores, el historiador alemán Rüsen (2001). Ciudadanía y consciencia histórica orientan la vida y hacen que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el *poder ser*. En palabras de Rüsen

“the temporal orientation of life can vary from historical consciousness providing a sanctuary leading to a depoliticising quietude or leading to activism, which are stimulated by future-and progress-projections of the chronological sequence.

Through this process the past can be used as the field of experience for political action, cultural production, everyday life or in other dimensions of the observation of human relationships, and can also be exposed and be made into the understanding and signification of the present and expectations of the future. That which is remembered, like a mirror, reflects levels of interest in and attitudes towards one's own time. In the articulated historical memory are mirrored the modí of the individuals life in the form of discernible syntheses of experiences and expectations. The width of the field of potential for realisation of historical identity reveals all dimensions of human subjectivity, and includes all forms and directions of social belonging and isolation”.

Cada vez son más los autores que relacionan de manera explícita ciudadanía y consciencia histórica. Y que ven en ellas la posibilidad de hacer de la historia escolar el referente básico para que los jóvenes aprendan a construir su futuro. Veamos algunos ejemplos.

Para Laville (2003: 15)

“Le champ de la conscience historique paraît la scène avec deux autres champs d'intérêt, celui de la mémoire et celui de l'identité. Souvent aussi, on devine à l'arrière-scène des préoccupations d'éducation citoyenne”.

Jensen (2000), por su parte, afirmaba, al hilo de sus reflexiones sobre los resultados de la investigación *Youth and History* que en los dos últimos decenios el profesorado de historia ha tomado consciencia no sólo de que los niños son capaces de interpretar y utilizar el pasado antes de empezar su escolaridad sino que aprenden mucha historia fuera de los muros de la escuela. En su opinión, ello ha contribuido al cambio en la concepción de las finalidades de su enseñanza. El objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la consciencia histórica.

“Hoy, se define la consciencia histórica en términos de interconexión de interpretaciones del pasado no sólo con la comprensión del presente sino igualmente con la concepción de aspiraciones referidas al futuro. Es importante notar que este mecanismo de interconexión funciona en los dos sentidos. En efecto, las interpretaciones del pasado son susceptibles de influir sobre la percepción que se tienen del presente y del futuro, pero puede también que la comprensión del presente y del futuro tenga incidencia sobre la manera en que se interpreta el pasado”.

“Primero, esta aproximación reposa sobre el principio que vivir en el presente implica la necesidad recurrente tanto de evocar la memoria del pasado como de elaborar perspectivas para el futuro, y ello en todos los dominios de la existencia humana. (...) lo importante es observar que cuando se habla de consciencia histórica, la palabra “historia” no se confunde más con el pasado. La historia se percibe ante todo como un conjunto de fenómenos que engloban el pasado, el presente y el futuro. Dicho de otra manera, se utiliza la palabra historia para calificar el tipo de procesos socioculturales en los que evoluciona el ser humano –es decir, que con esta palabra se entiende a la vez existir en el corazón de procesos socioculturales de naturaleza temporal y vivir dichos procesos” (95).

También Audigier (1999) señala la importancia del futuro en la formación ciudadana:

“La historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro. Es en función de nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos convienen. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a

menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria. Esta tensión, que hemos planteado a propósito de la educación ciudadana, está también fuertemente marcada por la historia. Conocemos muchos ejemplos, tanto en Francia, como en otros estados democráticos y en otros, donde la historia enseñada es manipulada o se manipula ella misma, por la elección de sus objetos, por la manera de tratarlos, por los olvidos y ocultaciones voluntarias o no, para que el vínculo historia y ciudadanía sea considerado como natural y necesariamente conforme a los valores de una ciudadanía democrática” (42).

No todo el mundo cree, sin embargo, que la enseñanza de la historia tal como se practica hoy puede conducir a la educación del futuro. Longstreet (1996) en su trabajo sobre la enseñanza de los estudios sociales y los futuros alternativos opina que el reto de la enseñanza de los estudios sociales consiste en centrar la atención de los jóvenes en situaciones claves, a ser posible controvertidas, y ayudarles a desarrollar actitudes, habilidades y perspectivas que les conduzcan a tomar decisiones sobre sus vidas como ciudadanos, sobre sus futuros individuales y colectivos. No cree que los actuales usos educativos de la historia puedan conducir a esta formación, pero apunta que enfoques alternativos, en los que pasado, presente y futuro se interrelacionen pueden hacer que la historia tenga un papel importante en la educación del futuro de los jóvenes.

Estos enfoques alternativos pueden encontrar en el patrimonio histórico un camino para ejemplificar la relación pasado, presente y futuro y educar a la ciudadanía como han puesto de relieve recientemente los trabajos de Tutiaux-Guillon (2003c), González Amorena y Enríquez Vázquez (2003), González Monfort y Pagès (2003), Funes (2003) y otros presentados en el Simposio organizado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y celebrado el pasado mes de abril en el Campus Universitario de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Las relaciones entre ciudadanía y patrimonio en la enseñanza de la historia han sido tratadas por muchos autores. Tal vez quien mejor ha expresado estas relaciones —y el peligro que conlleva una determinada utilización política del patrimonio— ha sido Muñoz (1995) en las conclusiones del Seminario organizado por el Consejo de Europa en 1995. Estas fueron sus palabras:

“Avant d'examiner en quoi et comment la pédagogie du patrimoine contribue à développer la tolérance, le civisme et à lutter contre l'exclusion sociale, il convient de rappeler que le patrimoine est un enjeu parce qu'il est la trace matérielle d'une histoire et un ancrage de la mémoire. (...) Le patrimoine matériel et immatériel peut faire l'objet du meilleur et du pire. Tourné vers l'avenir et vers l'universel, il sera synonyme d'humanisme, de démocratie et de solidarité. Les grandes époques de rayonnement des villes, des nations ou des civilisations, ne furent-elles pas des périodes de tolérance et d'accueil, d'ouverture et de brassage? Repli sur le passé et exaltation des particularismes, il conduira à l'exclusion et à la purification. Les régimes autoritaires en ont fait l'exploitation que l'on sait; les partis politiques d'extrême-droite s'autoproclament défenseurs du patrimoine national; l'effondrement du communisme a été suivi de l'explosion des nationalismes, de la résurgence du racisme et de l'antisémitisme, de violences et de guerres. Nous avons un devoir de vigilance, dans un contexte de crise sociale et idéologique, et une responsabilité envers les jeunes générations. L'éducation au patrimoine contribue au sens de la responsabilité à l'égard de l'environnement et du développement et renforce l'esprit de citoyenneté”.

Todas estas ideas empiezan a tener eco en los discursos sobre los currículos y a ser consideradas en la práctica por los sectores más dinámicos del profesorado.

La ciudadanía en el currículum de historia: ¿nuevos objetivos, nuevos contenidos?

La enseñanza de la historia, al igual que la de la geografía, no ha podido, ni tal vez pueda nunca, desvincularse de los fines por los que se decidió su presencia en la enseñanza obligatoria. Desde sus orígenes el pasado, y su enseñanza escolar, ha sido utilizado política e ideológicamente. Sin embargo, los cambios sociales, políticos, tecnológicos, culturales, etc...a los que estamos asistiendo, más los nuevos enfoques señalados en los apartados anteriores, exigen que nos planteemos cuáles deben ser los objetivos y los contenidos más adecuados para ubicarse ante el mundo y formar a los jóvenes para que quieran participar en la vida democrática de sus sociedades.

Hay, hoy por hoy, más preguntas que respuestas. Sabemos más lo que no deberíamos hacer que lo que debemos hacer. Conocemos las resistencias de los poderes públicos a cambiar las finalidades y los contenidos de una historia escolar pensada para fomentar la identidad nacional más que la libre ciudadanía. Por eso no nos ha de llamar la atención que quienes más se preocupen por proponer nuevas maneras, nuevos objetivos y nuevos contenidos de una enseñanza de la historia centrada en la ciudadanía democrática sean organismos internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa o bien profesores de todos los niveles educativos conscientes de la necesidad de cambiar.

Así, por ejemplo, la UNESCO organizó en 1998 un Coloquio en Ginebra con el tema “*Aprender a vivir conjuntamente gracias a la enseñanza de la historia y de la geografía*”. En él intervinieron profesores como André y Bailly entre otros. Estas fueron algunas de sus ideas.

Para André (1998: 231) el aprendizaje de la historia, junto con el de la geografía, ha respondido a tres objetivos que “se suceden, se enlazan o se superponen”: la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios y la situación respecto de otros países y del mundo, y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o

implícita. Por ello se planteaba “Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. Frente a la globalización y a los nuevos regionalismos que surgen simultáneamente, ¿cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la geografía? ¿cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden éstas convivir?”. Preguntas!

En el mismo trabajo, Bailly (1998: 228) señalaba la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la geografía y de la historia a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos y, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos distintos de los contenidos dirigidos a la formación de identidades nacionales.

“La globalización nos hace descubrir una nueva ciudadanía: la de un mundo que se puede ver a través de las imágenes de los satélites, de un mundo de la velocidad y del desplazamiento, de un mundo unido para tratar los problemas del desarrollo sostenible. (...) La ciudadanía, transmitida por la historia y la geografía, ya no puede ser exclusivamente la del Estado-nación.

Hoy día, la movilidad se ha generalizado: movilidad de los hombres, las informaciones, los bienes y los servicios. Esto explica la idea de globalización, opuesta al arraigo tradicional; explica también el concepto de ciudadanía fluida, relacionado con la residencia y no con el nacimiento. Sin embargo, en este mundo en movimiento, la realidad de la residencia no desaparece: los marcos de vida son más evolutivos, pero en esas localizaciones cambiantes el hombre adquiere nuevos conocimientos. El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La consciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la consciencia del lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la

historia y la geografía habrán de integrar paulatinamente”. Nuevos objetivos ante nuevas realidades!

El Consejo de Europa, por su parte, impulsó el proyecto “*Enseñar y aprender la historia de la Europa del siglo XX*” con la intención de acercar al alumnado a los acontecimientos del siglo XX desde una perspectiva crítica y analítica. Para el Consejo de Europa (2002) lo importante de mirar hacia atrás, de enfrentarse al pasado, por más condenable que pueda ser, es garantizar que Europa siga progresando en la vía de los derechos humanos y de la democracia. En torno a este proyecto se han realizado diferentes encuentros en los que se ha señalado aquello que debía impulsarse y aquello que debía rechazarse en una enseñanza de la historia dirigida a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas europeos, a los que hoy aprenden historia, a quienes mañana serán los protagonistas de la construcción de Europa. Así, en el Simposium “*Face aux détournements de l'histoire*” celebrado en Oslo (1999) dentro de este proyecto, Wirth (2000) en la presentación del informe general decía:

- “la necesidad de examinar los riesgos de desviaciones que pueden comportar las funciones asignadas a la enseñanza de la historia por el poder (...), pero también por la sociedad en su conjunto” (p. 33).
- “la función de propaganda asignada a la historia. Esta función, que el poder puede asignar a la historia, constituye el mayor peligro de desviación” (p. 34),
- “los países democráticos no están al abrigo de una instrumentalización de la historia. Se ha insistido sobre el “mal uso” que se hace de la historia cuando es enseñada en una óptica nacionalista” (p. 35-36).
- “en las democracias, la historia también puede ser utilizada en vista a promover ciertos valores. Hay un lado muy positivo en la voluntad de defender unos valores democráticos y el hecho que la historia tenga una finalidad cívica no puede ser más que aprobado en la medida en que se trata de permitir a los alum-

nos que se conviertan en ciudadanos capaces de pensar libremente y de actuar en la ciudad” (p. 37-38).

-”no hay que ocultar las memorias plurales y hay que promover la tolerancia (p. 41).

- “una cosa es indispensable para prevenir las desviaciones: la preservación de los restos del pasado sin los que no sería posible escribir la historia” (p. 59).

- una historia plural y tolerante, basada en identidades múltiples, de la local a la universal, ha de permitir al alumno convertirse en un ciudadano responsable en su ciudad y en su pueblo, en su región, en su país, pero también en Europa y en el mundo” (p. 63).

Además de estos organismos internacionales, cada vez es mayor el número de personas que sitúan en el primer plano de su reflexión, de sus investigaciones o de sus propuestas educativas la relación ciudadanía y enseñanza de la historia. Así sucede en Australia donde la historia ha sido el principal soporte del civismo y de la formación ciudadana (Taylor, 2000). O en Inglaterra como lo ponen en evidencia Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr (2001) cuando afirman que el conocimiento y la comprensión históricos son fundamentales para la educación ciudadana:

“Está previsto que el currículum de historia en las escuelas inglesas proporcione a los alumnos las oportunidades para desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía a través del conocimiento y la apreciación –la valoración– de su propia herencia social y cultural, y de sus tradiciones, y de la cultura y tradiciones de la gente de otras comunidades, países, sociedades, grupos étnicos, religiones y creencias (QCA 1999c). La historia está explícitamente destinada a promover la ciudadanía a través de “proporcionar oportunidades a los alumnos para discutir la naturaleza y la diversidad de las sociedades en Bretaña (DfEE/QCA 1999a :p. 8). (...) una parte de la

memoria y del conocimiento histórico juegan en nuestras vidas y se focalizan en la palabra ‘memoria’ que nos conecta el presente a través de las interrelaciones pasado-presente. El pasado vive en el presente y consecuentemente es importante como lo recordamos. El peligro que suscita es que podemos acabar con una ‘memoria dominante’ que es abierta a la explotación por los gobiernos nacionales como un foco para animar una lealtad mecánica y un patriotismo de la nueva generación”(p. 59).

Este peligro, esta desviación, es denunciado también por Martín (2002) en el caso español. Martín señala que “La invocación al “civismo”, “tolerancia”, “solidaridad”, “convivencia pacífica”... impregnan las intenciones y los objetivos. Sin embargo, es la lógica de la afirmación identitaria sobre la historia y el territorio la que impregna las decisiones susceptibles de condicionar la práctica”. Para este autor, miembro del colectivo Fedicaria, “Un criterio democrático radical es que la enseñanza social debe volcarse en la formación del individuo como sujeto político autónomo, responsable y éticamente comprometido con la pluralización de la justicia y de los derechos humanos sin condiciones identitarias” (714). Martín concluye su trabajo con una afirmación dura, en mi opinión excesivamente dura e incluso injusta con el profesorado de historia español:

“el decreto estatal de mínimos y sus desarrollos autonómicos conforman un programa incompatible con el uso democrático, ni tan siquiera cuerdo, de las disciplinas sociales. Pero visto lo caro que resulta ser independiente y razonable en esta profesión, no cabe sino asumir que al profesorado y al sistema educativo les resulta funcional el autoritarismo y el desvarío” (720).

Los ejemplos podrían multiplicarse. Reflexiones parecidas tienen lugar en casi todos los países de esto que hemos convenido en llamar Occidente. Para concluir este apartado veamos dos ejemplos más. En Italia, Deiana (1997) dedicó el punto nueve (la novena tesis) de su propuesta de repensar los programas de historia a la educación cívica, con el título:

"*l'educazione civica è morte, evviva l'educazione civica!*". Deiana cree que la formación de los estudiantes como ciudadanos, como ciudadanos del mundo, constituye la finalidad de la educación cívica. Sin embargo, en la práctica ha quedado relegada a un papel marginal y subalterno. Apuesta por renovar y valorar la enseñanza-aprendizaje de la educación cívica concediéndole un espacio curricular propio en la secundaria superior. Pero añade

"un rol estratégico debe ser asumido por la historia contemporánea como epicentro de un trabajo de estudio y de investigación pluridisciplinar sobre temas fuertes como: a) la educación por la tolerancia, la interculturalidad y la ciudadanía; b) la educación para el desarrollo; c) la educación para la paz y la autodeterminación de los pueblos; d) la educación ambiental; e) la educación de la Constitución; f) la educación de la legalidad, y g) la educación de los media" (40).

Y concluye:

"La conquista de la madurez política en sentido activo y participativo es el mejor antídoto a la desconfianza que los jóvenes tienen hoy hacia la política, pero sobretudo es el signo de la capacidad de orientación de los factores que están en la base de la complejidad de la vida social, la cual requiere la ampliación del propio horizonte cultural y una mayor participación política, entendida en el sentido más fuerte del término" (p. 41).

En el debate realizado en los USA sobre un currículum de estudios sociales centrado en la historia o en los problemas sociales, de carácter interdisciplinar, Whelan (1997) se manifestaba partidario del primer modelo pero señalaba que no se debía renunciar a la educación ciudadana que, en su opinión, es la finalidad fundamental de los estudios sociales. Destacaba, además, la importancia de incorporar en la enseñanza los descubrimientos de la investigación educativa y, en consecuencia, apoyaba un currículum centrado en la historia en el que los estudiantes sean activos y no pasivos, creativos y no sólo receptivos, ejerzan el juicio crítico y valorativo en vez de memorizar contenidos

factuales. Es decir, un currículum que implicase a los estudiantes de historia y estudios sociales en el proceso de construir conocimientos y significado y saberlos aplicar.

Un ejemplo de otra manera de enseñar y aprender historia: La VIII Audiencia Pública. ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana²

Como ya he señalado, buena parte de las ideas expuestas con anterioridad constituyeron los referentes teóricos de los materiales que elaboré para la VIII Audiencia Pública para los chicos y chicas de Barcelona³. La Audiencia estaba centrada en la pregunta: *¿Cómo queremos la Barcelona del futuro?*. Esta pregunta iba acompañada del siguiente subtítulo: *De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana*. Su finalidad era la formación democrática de los muchachos y de las muchachas para que aprendan a actuar con eficacia en la planificación, la construcción y la conservación de Barcelona, se identifiquen con ella y sean capaces de imaginar y traducir en acciones realistas escenarios de futuro.

Los contenidos estaban organizados en tres apartados: 1. Mi Barcelona es Barcelona: ¿dónde estamos?; 2. Barcelona: ¿de dónde venimos? Del pasado al presente. Grandes etapas de la evolución de Barcelona; y 3. Barcelona: ¿hacia dónde vamos? Presente-futuro. A través de ellos se pretendía trabajar las siguientes ideas:

2. Los materiales que se citan en este apartado están extraídos de PAGÈS, J. (2002): *Com volem la Barcelona del futur? De la preservació del patrimoni a l'urbanisme del demà*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Sector d'Urbanisme, en relación con los materiales que facilitaron la actividad y de VIII Audiència Pública (2003): *Com volem la Barcelona del futur? La veu dels nois i noies de la ciutat*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Sector d'Urbanisme, en relación con el manifiesto final.
3. Simultáneamente, los chicos y chicas de San Sebastián/Donosti realizaban su II Audiencia Pública dedicada a la misma temática y con los mismos materiales adaptados a su realidad.

1. La ciudad como un producto social, como el resultado de la evolución histórica y de los proyectos de futuro
2. La ciudad como interacción entre cambio y continuidad. La ciudad como reflejo de la temporalidad histórica y social: es un producto del pasado (tenemos evidencias de ello), tiene un presente y proyecta un futuro del que también tenemos evidencias.
3. La ciudad como un "territorio" de participación democrática: ¿quién hace la ciudad? La ciudad como reflejo del pluralismo económico, social, político y cultural. Los conflictos urbanos.
4. La participación como un aprendizaje de ciudadanía democrática y como garantía de una ciudad cada vez más plural, justa y solidaria.
5. La ciudad como un proyecto: construir un futuro para la ciudad, conservar un pasado para el futuro. El manifiesto sobre la Barcelona que queremos.

La concepción educativa, didáctica, que hay detrás de estos contenidos se centra en presentar la ciudad como ejemplo de la interacción entre pasado, presente y futuro y, en consecuencia, como posible ejemplo para el desarrollo de la consciencia histórica de los jóvenes y como "territorio" de participación democrática de la ciudadanía.

La utilización del patrimonio histórico como un elemento de participación democrática es una vieja tradición de la didáctica de la historia más progresista, más innovadora. Se trata de educar para conservar, para preservar, aquellas evidencias del pasado que existen en nuestro presente para las generaciones del futuro.

Esta idea estaba presente en las tres partes del trabajo y se reflejó en el Manifiesto final que se presentó al alcalde de Barcelona y a los representantes de los distintos grupos municipales. En la primera parte -Mi Barcelona es Barcelona- se ejemplificó con el debate existente en torno a un importante descubrimiento de una parte muy bien conservada de

la ciudad moderna, destruida a principios del siglo XVIII: "El Born: un ejemplo de un pasado cuyo futuro se decide en el presente". La actividad se iniciaba con las siguientes palabras:

"A veces la prensa nos informa de situaciones urbanísticas conflictivas. Son conflictivas porque de entrada hay intereses u opiniones diferentes sobre lo que se quiere hacer en un determinado lugar.

Alguna vez, el conflicto tiene relación con el descubrimiento de evidencias del pasado y su futuro. Algunas personas opinan que se han de conservar ya que nos hablan de nuestros orígenes, de nuestro pasado, de donde venimos. Y que se han de conservar en el lugar donde han sido descubiertos y donde probablemente se construyeron en su momento. Otros, en cambio, creen que no hace falta conservarlas en el lugar donde se han hallado, que se puede hacer una excavación y conservar en un museo las piezas de valor histórico que se hayan encontrado. El resto se ha de destruir o tapar para continuar con lo que se había previsto hacer".

En este caso, se trata de un antiguo mercado municipal ya en desuso pero de un gran valor arquitectónico. Se pretendía conservar la estructura arquitectónica del mismo y adaptarla como biblioteca provincial de Barcelona. Cuando empezaron las obras se descubrió en el subsuelo una gran superficie de la Barcelona medieval y moderna que Felipe V hizo destruir. El debate estaba servido entre partidarios de hacer la biblioteca, de no hacerla y dedicar el edificio a un museo y de combinar biblioteca y yacimiento. Los alumnos, con la información que se les suministraba, debían realizar actividades como las siguientes:

a) Rellenar el cuadro siguiente:

Cambios y continuidades en el Born: qué había, qué hay, qué habrá:

Periodo	¿Qué había, qué hay., qué habrá?	¿Por qué cambió?
Antes de 1714		
A partir de 1714		
A partir de 1876		
Actualmente		
En el futuro		

- b) Averiguar qué quieren hacer en el Born: el Ayuntamiento de Barcelona y el gobierno catalán, los historiadores y los arqueólogos, los bibliotecarios, los arquitectos, los vecinos. ¿Por qué? ¿Qué argumentos aportan a favor de sus respectivas opciones?, ¿Qué harías tú?, ¿Por qué?

El trabajo de este primer bloque concluía con tres preguntas que cada centro debía prepararse para discutir con otros centros de su barrio en la primera jornada intercentros:

1. ¿Qué nos gusta de la Barcelona actual y conviene conservar para el futuro?, ¿por qué?
2. ¿Qué no nos gusta tanto de Barcelona?, ¿por qué?, y
3. ¿Qué hemos de hacer con el pasado que tenemos presente de cara al futuro?, ¿conservarlo o destruirlo?, ¿por qué?

El segundo apartado —*Barcelona: ¿de dónde venimos? Del pasado al presente. Grandes etapas de la evolución de Barcelona*— obedecía a un planteamiento didáctico relativamente clásico dentro de la historia de la evolución urbanística de una ciudad. Se iniciaba con el estudio de la evolución de la ciudad desde sus orígenes hasta la actualidad, la larga duración. Proseguía con un estudio en profundidad de la evolución de la ciudad en los últimos cincuenta años. Y, a continuación, tenía diferentes aproximaciones al pasado realizadas desde distintos puntos de vista:

- a) la Barcelona cartografiada: planos y dibujos del pasado hechos desde el presente y desde el pasado;
- b) la Barcelona escrita: textos sobre el pasado de Barcelona de estudios actuales;
- c) la Barcelona recordada: la memoria histórica.

Y concluía con la realización de una propuesta sobre alguna evidencia del pasado del barrio en el que se ubica cada centro que se considerase fundamental conservar para el futuro. En la reunión intercentros con la que concluía este apartado los alumnos y alumnas debían aportar un proyecto de conservación de algún elemento representativo del patrimonio de su barrio para incorporarlo al manifiesto que se presentará al alcalde y a la corporación municipal.

Finalmente, el tercer apartado —*Barcelona: ¿a dónde vamos? Presente y futuro*— se iniciaba con el siguiente texto:

“Las actividades de este apartado se centran en el presente y en sus repercusiones de futuro. Se trata de comprobar que el futuro es un tiempo por construir y que del presente no se deriva sólo un futuro sino que son posibles futuros diferentes. El futuro que predominará será el resultado de la correlación de fuerzas y de intereses que se impongan, de manera democrática, ante proyectos concretos actuales. (...)”

La participación democrática en la construcción del futuro de la ciudad tiene como premisas la necesidad de estar informado, de actuar a diferentes niveles, de colaborar, de denunciar, de proponer,...

El pasado tuvo un presente que se proyectó hacia el futuro, de la misma manera que el presente actual ha sido futuro y será pasado y el futuro será, primero, presente y después pasado”.

Las actividades desarrollaban estas ideas a través de situaciones concretas de la gran ciudad y de sus barrios en las que se ponía el énfasis en la participación, en los obstáculos a la misma y en el papel de las instituciones y de las asociaciones vecinales en la planificación del futuro de la ciudad. El apartado concluía con una propuesta en la que se combinaba el trabajo individual con el del gran grupo: “¿Qué Barcelona quiero?, ¿qué Barcelona queremos? Un manifiesto para el futuro de la ciudad”. La última actividad consistía en la realización de un proyecto urbanístico que podía consistir en:

- a) la conservación de un edificio emblemático o de un elemento del patrimonio histórico del barrio mal conservado o en desuso para ponerlo al servicio de los vecinos;
- b) la decoración o el embellecimiento de una calle o de una plaza instalando servicios para el uso de los vecinos; o
- c) la urbanización de un espacio no edificado, con la instalación de servicios o de lo que haga falta al barrio.

El proyecto se presentó en la tercera y última reunión intercentros de la que salieron las ideas para la elaboración del manifiesto final. Este manifiesto fue redactado por una comisión de trece alumnos y alumnas de 11-12 a 15-16 años de nueve centros de la ciudad coordinados por quien suscribe este artículo. A partir de las ideas que habían ido surgiendo en los tres encuentros intercentros se redactó un manifiesto en el que pueden comprobar los resultados del trabajo realizado durante todo el curso. Este manifiesto, que se entregó a las autoridades y a todos los asistentes en la Audiencia Pública realizada en el salón más noble del ayuntamiento de Barcelona —el medieval “saló de Cent”— el pasado cuatro de junio iba acompañado de nueve proyectos de transformación o conservación urbanística.

Estas son algunas de las ideas del Manifiesto:

“Hemos conocido la Barcelona que hicieron nuestros antepasados. Hemos estudiado la ciudad desde sus orígenes hasta hoy, la que estamos haciendo entre todos. Pero también hemos trabajado la Barcelona que nos gustaría que fuese, la que queremos para nuestro futuro. Hemos descubierto que Barcelona es simultáneamente pasado, presente y futuro.

Somos conscientes que la Barcelona actual es el resultado de lo que los hombres y las mujeres de nuestra ciudad hicieron en el pasado. Es el resultado de muchas Barcelonas que han existido: la romana, la medieval, la moderna, la modernista, la republicana, la franquista. También somos conscientes que la Barcelona del futuro será el resultado de lo que hacemos, o dejemos de hacer, hoy. Por esto queremos ser protagonistas de la construcción de nuestra ciudad y por esto estamos aprendiendo a participar en la vida ciudadana como hemos intentado hacer en esta Audiencia Pública, elaborando las propuestas que os presentamos”.

Entre las evidencias del pasado que se proponían conservar para el futuro se cita la protección de algunos lugares emblemáticos de la edad media, la necesidad de construir dos museos dedicados uno a la vida campesina reconvirtiendo alguna antigua casa de campo que aún subsiste en el paisaje urbano actual y otro a la industrialización. También se solicita recuperar alguna vivienda obrera del siglo XIX para poder compararla con alguno de los numerosos edificios modernistas de la ciudad construidos por la burguesía en la misma época. Y finalmente, se solicita recuperar el nombre del antiguo matadero municipal en el lugar donde había estado y recuperar alguno de los refugios antiaéreos construidos durante la guerra civil española de 1936-1939. Estos son algunos de los argumentos que aparecen en el Manifiesto:

“Creemos que es conveniente rehabilitar alguna de estas *masías* —casas de campo— de Barcelona porque nos recuerdan el pasado rural y campesino de la ciudad y de los barrios que actualmente la forman. Proponemos dedicar una de estas *masías* a un museo de la vida campesina donde los niños y las niñas, los jó-

venes, podamos estudiar, en nuestra propia ciudad, la vida y el trabajo del campesinado”.

“Alguna cosa parecida debería hacerse con las fábricas que nos recuerdan la Barcelona industrial, obrera y burguesa del siglo XIX. La ciudad pionera de la industrialización catalana y española ha de conservar para el futuro algunas fábricas (...) destinando al menos una a un museo de la industrialización. En este, se podrían recuperar máquinas y ambientes para poder conocer y estudiar tanto el proceso de producción como las condiciones de trabajo a que estaban sometidos los trabajadores y las trabajadoras, entre los que había muchos niños y niñas. Sería un homenaje de la ciudad a la industrialización y a la clase trabajadora”.

“El crecimiento y las transformaciones de Barcelona durante el siglo XX han supuesto a menudo la desaparición de edificios que en algún momento del pasado fueron importantes para la vida de Barcelona. El conocimiento de su existencia nos permite entender muchas cosas del pasado de la ciudad y también de su presente. (...). Haciendo las obras oportunas para convertir alguno de los refugios antiaéreos que aún se conservan (...) en espacios para ser visitados, construyendo en alguno de ellos o cerca un museo de la paz que informe de las guerras que han sufrido los habitantes de Barcelona, en especial la última guerra civil, y que simbolice uno de los elementos identitarios más importantes de la ciudad: su carácter de ciudad de paz”.

El Manifiesto analizaba, además, los grandes proyectos de futuro de la ciudad : el 22@ bcn, un proyecto de transformación de un antiguo barrio industrial en un lugar puntero de las tecnologías de la comunicación y de la creatividad y el Forum 2004, espacio en el que en el año 2004 se realizarán una serie de eventos internacionales vinculados con los problemas del mundo hoy. El Manifiesto terminaba solicitando más protagonismo de los jóvenes menores de 18 años en la vida política y democrática de la ciudad.

No se ha realizado una evaluación en profundidad de los resultados de esta experiencia de innovación en la que participaron más de 800 alumnos del último curso de educación primaria –los menos-, de la Enseñanza Secundaria Obligatoria –los más- y del bachillerato. Por tanto, no me atrevo a afirmar que los objetivos se han cumplido y que todo el alumnado que participó desarrolló su conciencia histórica y su temporalidad y ha adquirido conciencia de la importancia de la participación ciudadana en una democracia. He percibido el interés en que una gran mayoría de alumnos participó en los encuentros intercentros aportando ideas y defendiéndolas. He visto la ilusión con la que han presentado el Manifiesto al alcalde y a la corporación municipal y les han preguntado sobre las medidas que tomarían para solucionar aquello que no les gusta de su ciudad. He visto como han sabido relacionar aspectos históricos como la necesidad de conservar y adecuar alguno de los refugios antiaéreos existentes en la ciudad –pero cerrados al público y bastante mal conservados- con la guerra de Irak y las manifestaciones en su contra realizadas en Barcelona y en las que la participación de los jóvenes y de los centros escolares fue muy elevada. He charlado con muchos adolescentes y he podido comprobar su interés por este tema y la ilusión con que lo habían trabajado en sus centros.

Es posible que algunos alumnos recuerden la experiencia durante bastante tiempo y sepan utilizar los conocimientos adquiridos en otros contextos y en otras situaciones. Creo que esta unidad ha permitido a buena parte de los alumnos que han participado en la misma tomar conciencia del valor de la historia y de la importancia de la participación. Creo que este enfoque –y, sin duda, muchos otros elaborados con su misma racionalidad- puede ser un ejemplo lo que propone Martineau (1999: 140)

Les élèves devraient avoir l'occasion de prendre conscience de la valeur de l'histoire et de la pensée historique dans une société démocratique. Ils devraient apprendre que ce mode d'appréhension de la réalité n'est pas qu'une poussièreuse manie d'universitaires, d'historiens professionnels et d'archivistes. Ils est un outil indispensable de participation social éclairée en

démocratie. En rendant compte de la dimension temporelle de la réalité humaine, l'histoire permet d'abord de replacer la démocratie dans la durée afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques. L'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite".

Bibliografía

- André, Y. (1998): "El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir". *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 233-236
- Arthur, J./Davies, I./Wrenn, A./Haydn, T./Kerr, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London. Routledge.
- Angvyk, M./ Von Borries, B. (1997): *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Vol. A. Description. Hamburg. Edition Jörber-Stiftung.
- Audigier, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. INRP
- Baicsi, N./Guerra, E. (a cura di) (1997): *Interpreti del loro tempo. Ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna. Clueb
- Bailly, A. (1998): "La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico". *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 223-229
- Deiana, G. (1997): *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli
- Funes, A. G. (2003): "Patrimonio, identidad y memoria en la enseñanza de la historia". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de

Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 155-160

- Gagnon, F./Pagé, M. (1999): *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Vol.I: *Cadre conceptuel et analyse*. Direction du Multiculturalisme, Direction de la Participation des citoyens, Recherche et analyse stratégiques (RAS). Ministère du Patrimoine Canadien
- González Amorena, M. P./Enríquez Vásquez, R. (2003): "Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 113-120
- González Monfort, N./Pagès, J. (2003): "La presencia del patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales en la enseñanza obligatoria". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 123-134
- 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". In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104
- Lautier, N. (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. Press Universitaires du Septentrion.
- Laville, C. (2001): "Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?". In Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 13-25
- Lilletun, J. (2000): "Le rôle de l'histoire à l'école: une optique norvégienne". In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*.

- Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 115-120
- Longstreet, W. S. (1996): "Alternative Futures and the Social Studies". EVANS, R. W./SAXE, D. W. (ed.): *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, p. 317-326
- Martín, A. (2002): "La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica *fedecariana* a los programas autonómicos". In Forcadell, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza 708-720
- Martíneau, R. (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris. L'Harmattan
- Muñoz, M.-C. (1995): *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Conclusions du séminaire organisé par le Conseil de l'Europe, le Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministère de la Culture de la République française et la Ville de Bruxelles, avec la collaboration du Crédit communal de Belgique et la fondation Roi-Baudouin. Bruxelles (Belgique), 28-30 août 1995
- Pagès, J. (1999): "¿Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX?". *Historiar* 2: 174-187
- Pagès, J. (2000): "Ensenyar i aprendre història a l'aula". *Perspectiva Escolar* 250: 2-10
- Pagès, J. (2001a): "¿Es necesaria una reforma del currículum de humanidades y de historia?". *Íber* 27: 89-92
- Pagès, J. (2001b): "¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. Apuntes para la comprensión de un debate". *Éndoxa. Series filosóficas* n° 14, 261-288, UNED, Madrid

- Pagès, J. (2002): "El currículo de ciencias sociales, geografía e historia en el Real Decreto de Enseñanza Mínimas de diciembre de 2000, ¿un ejemplo de calidad educativa?". *Íber* 33: 69-77
- Prats, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona. Fundación "La Caixa".
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca>
- Seixas, P. (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a Place in the Schools". In Stearns, P. N./Seixas, P./Wineburg, S. (ed.) (2000): *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 19-37
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^a): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". In Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^b): "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de una etapa". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2: 27-35
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^c): "Le patrimoine objet d'enseignement: un défi?". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 327-337

Reseñas.

- Tutiaux-Guillon, N./Mousseau, M.J. (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and History"*. Paris, INRP.
- Taylor, T. (2000): *The Future of the Past. Final Report of the National Inquiry into School History. An investigation of the status and quality of the teaching and learning of history in Australia*. Monash University.
- Whelan, M. (1997): "History as the Core of Social Studies Education". Ross, E. W. (ed.): *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. State University of New York Press, Albany, 21-37
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia. Temple University Press.
- Wirth, L. (2000): "Face aux détournements de l'histoire". Rapport général. In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 27-63.