

La comparación en la enseñanza de la Historia

Joan Pagès

Universidad Autónoma de Barcelona. España

“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente.”

Marc Bloch: Apología de la història. Empúries. Barcelona, 1984, p. 37. Traducción del catalán

¿Tiene algo en común la dictadura franquista con las dictaduras argentina y chilena?, ¿pueden ser enseñadas en una misma unidad didáctica y pueden ser comparadas?, comprenderán los y las jóvenes estudiantes de Historia las semejanzas y las diferencias entre ellas?, ¿sabrán relacionarlas con los contextos en los que se originaron y se desarrollaron?. Me formulé estas preguntas, y otras preguntas, a raíz de las consideraciones realizadas en la editorial de la revista catalana *L’Avenç* de setiembre de 2005. En ella se afirmaba con rotundidad que “el recurso a la analogía, al cual es tan aficionado un cierto periodismo banal, es, como mínimo, históricamente discutible, y sobretodo, didácticamente peligroso”.¹ La razón de este “didácticamente peligroso” es, en opinión de los autores de la mencionada editorial, la supuesta falta de capacidad crítica de los adolescentes. Este razonamiento –poco argumentado, por otro lado– forma parte de la crítica que el Consejo de Redacción de esta revista dedicó al libro *Els Republicans i les republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l’ensenyament secundari*,² editado por el Ayuntamiento de Barcelona en homenaje a los republicanos y republicanas catalanes y españolas que murieron y sufrieron en los campos de concentración nazis, y del que soy, junto con la profesora Montserrat Casas, autor. En un momento determinado de este trabajo establecimos una comparación entre un aspecto de la situación vivida por el pueblo judío durante el nazismo y otro de la situación actual de Israel y Palestina.

Voy a plantear en este artículo el tratamiento que dan algunos historiadores a la comparación en la investigación y en las producciones históricas. A continuación, presentaré algunas ideas y algunas propuestas sobre como se plantea la comparación en la enseñanza de la Historia y cuáles son sus ventajas y sus posibilidades. Finalizaré el artículo concretando algunas de las ideas expuestas en dos ejemplos didácticos en los que he establecido comparaciones entre el pasado y el presente.

La comparación en la investigación histórica

No es fácil hallar en la historiografía reflexiones sobre la comparación, el comparatismo o la historia comparada. En este apartado, seguiré fundamentalmente las ideas del historiador alemán Jürgen Kocka y las completaré con las de Arostegui (1995) y con las de algún otro historiador. Para Kocka no fue hasta la década de los setenta que la comparación empezó a formar parte del núcleo de la Historia.³ Para ello tuvo que aproximarse a los métodos analíticos y a las otras ciencias sociales. Este proceso no se realizó de la misma manera en todas las historiografías nacionales. En Europa, por ejemplo, se desarrolló más en Alemania y algunos países de Centroeuropa que en Gran Bretaña y Francia o en los países mediterráneos.

El acercamiento de la historia a las otras ciencias sociales explica, en parte, que fuera en el ámbito de la historia social donde se inició la comparación y que tenga en ella, en la historia económica y en la demografía histórica, sus ámbitos de desarrollo preferentes. También explica que se realicen más comparaciones en historia moderna y contemporánea que en períodos históricos anteriores.

La comparación histórica se caracteriza por “examinar sistemáticamente, a partir del planteamiento de preguntas directrices, las semejanzas y las diferencias de dos o más fenómenos históricos”⁴ o sociales. La comparación histórica es, según Kocka, una relación espacio-temporal específica de sus objetos de estudio: “Los fenómenos que se comparan son aquellos cuyo lugar está determinado o es determinable en el tiempo y en el espacio. La comparación histórica plantea, por tanto, fenómenos en su extensión y localización espacio-temporal; aspira siempre a reconstruir la realidad pasada desde perspectivas presentes, que, a su vez, están relacionadas con expectativas de futuro, aunque sea un futuro mediatizado de esta manera; y se distingue específicamente por analizar sus objetos de estudio en un contexto, es decir, como momentos (o partes) de procesos de cambio diacrónicos, por un lado, y de relaciones sincrónicas, por otro (pudiendo tanto el contexto diacrónico como el sincrónico ser concebido de diferente manera: como sociedad, como cultura, como historia de una región o de una nación, como civilización o de otro modo)”⁵

Según Kocka, en las comparaciones históricas se pueden distinguir: a) sus objetivos de conocimiento, b) sus funciones metodológicas, c) las unidades de comparación y d) sus propósitos. En relación con los objetivos de conocimiento, la comparación puede poner más el énfasis en el contraste o en la generalización, en “entender las diferencias y conocer más exactamente los casos individuales incluidos en la comparación” o en “estudiar las coincidencias y, por tanto, comprender y sistematizar las relaciones generales”⁶.

Las funciones metodológicas de la comparación responden a cuatro perspectivas: la heurística, la descriptiva, la analítica y la paradigmática. La primera “permite identificar problemas y cuestiones que, sin ella, sólo podrían reconocerse o plantearse difícilmente (o no podrían en absoluto)”⁷. La perspectiva descriptiva permite perfilar con más claridad casos individuales, únicos. La comparación, desde la perspectiva analítica, contribuye a la explicación de los acontecimientos históricos a través de una triple función: a) reconocer las relaciones causales espaciales y temporales, b) criticar pseudoexplicaciones al uso y c) rechazar con fundamento pseudoexplicaciones de carácter general. Finalmente, desde la perspectiva paradigmática “la comparación tiene a menudo un efecto distanciador (...) abre la visión a situaciones diferentes; permite apreciar un caso de interés dado

como una más entre otras posibilidades. Esto es especialmente importante para los historiadores, entre quienes sigue predominando una cierta fijación sobre la propia historia nacional o regional”.⁸

Para Kocka, la elección de las unidades de comparación se halla estrechamente vinculada a los interrogantes dominantes y los conceptos centrales. Es decir, será una u otra en función de los fenómenos que queramos comparar, de la pregunta que nos formulemos para realizar esta comparación y de los conceptos que, de acuerdo con ella, “constituyan las similitudes relevantes de los objetos a comparar y formen así la base sobre la cual quepa después determinar las diferencias entre ellos”.⁹ La unidad puede elegirse en función de la territorialidad, de la temporalidad o del ámbito temático. Hasta la actualidad se han comparado preferentemente estados nacionales, pero también pueden elegirse unidades regionales pequeñas y marcos territoriales que superen las fronteras nacionales como Europa o determinadas culturas transnacionales. En opinión de este autor, en el pasado las comparaciones nacionales se hallaban en el centro de la investigación, sin embargo, cree que en el futuro habrá una mayor diversidad, pues de lo que se trata actualmente es de descubrir nuevas formas de comparación. La elección entre comparaciones sincrónicas y diacrónicas dependerá de lo que interese conocer, es decir, del ámbito temático. La selección de las unidades de comparación es, según Kocka, uno de los pasos más difíciles de la comparación histórica pues condiciona sus resultados y exige de antemano reflexiones teóricas de carácter fundamental.

Finalmente, las comparaciones obedecen a los siguientes propósitos : a) el interés por la propia identidad, b) la elaboración de tipologías y c) la construcción de síntesis analíticas. El primer propósito –“enfocar la mirada sobre otro país, otra sociedad, otra población u otra parte del mundo”– está dirigido “a conocer mejor la propia historia”.¹⁰ Es una comparación de contraste que entraña riesgos ya que puede realizarse desde miradas afirmativas, autocríticas, distanciadas o ambivalentes, puede estilizar excesivamente, homogeneizar ilícitamente o tratar de manera incorrecta el país de comparación (en relación con la propia historia), los grupos sociales o las etnias que se han comparado. Para Kocka, “existe el peligro de que la comparación sólo reproduzca la autocomprensión cultural, los estereotipos y las ideologías de tiempos pasados, en lugar de analizarlos de manera crítica. Por añadidura, en esta forma de la caracterización comparada de una nación, una sociedad o un grupo, los resultados dependen ostensiblemente del caso de comparación que se elige; una elección que, por regla general, no responde sólo a criterios científicos”.¹¹

Para desarrollar el segundo propósito –elaborar tipologías– hay que comparar tres casos relativamente simétricos. Kocka destaca que “contra el supuesto según el cual las instituciones, los sistemas económicos, las sociedades o incluso las civilizaciones, siguen patrones de desarrollo regulares y, por tanto, se asemejan en lo esencial, el procedimiento tipológico sienta el supuesto de la diversidad dominante por regla general”.¹² Es decir, afirma la validez de distintas soluciones para un mismo problema.

La comparación como eje de síntesis analíticas, por último, es considerada por este autor como “una tarea ambiciosa y exigente”. Se trata, dice, “de análisis contextuales con núcleo comparado de gran amplitud, empíricamente contextuales, teóricamente articulados y de carácter histórico-sistemático, que se refieren, no obstante, a un objeto limitado espacial, temporal y temáticamente”.¹³

En definitiva, para la historia la comparación consiste en “despegar los objetos de la compara-

ción un trecho de su contexto diacrónico y sincrónico con el propósito de analizarlos con respecto a sus semejanzas y diferencias”.¹⁴ La historia ha comparado estructuras y procesos pero también experiencias y pautas de acción. Hoy, los historiadores comparatistas tienden a realizar estudios de caso, en general pocos, a veces sólo dos; y, por regla general, valoran más el contraste que la generalización. Para Kocka, “la comparación contribuye a la innovación de la ciencia histórica”¹⁵, pues obliga a los historiadores a utilizar conceptos precisos, procedimientos analíticos y teorías sociales; y allana el camino para el encuentro de la historia con las ciencias sociales.

También para Arostegui es importante la comparación en historia, “puesto que no es posible captar la naturaleza del movimiento histórico si no es por la comparación de sucesivos estados sociales”.¹⁶ Para este autor “la práctica comparatista explícita es aquella que busca homologías o heterologías entre desarrollos históricos de sistemas separados, no la evolución de estados sucesivos de un mismo sistema”.¹⁷ Entiende que la comparación es tanto una manera de paliar la imposibilidad de la experimentación como uno de los caminos para generalizar, para obtener conclusiones más universales sobre las características de procesos socio-históricos que se producen con regularidad. Arostegui advierte de los riesgos de caer en anacronismos cuando se comparan sociedades, instituciones, etc., separadas en el espacio y en el tiempo, pero afirma que “en la historiografía actual las ventajas son muy superiores a los riesgos y presentan el gran avance de que la historia comparativa es la forma mejor de entender los procesos de ‘mundialización’ de algunas de las características de las sociedades contemporáneas”.¹⁸ Arostegui concluye su reflexión sobre la comparación señalando que “los procesos históricos (...) sólo pueden facilitar sus mejores enseñanzas si de la misma manera que se les ve como fenómenos ‘singulares’, se intenta también ver qué rasgos ‘generales’ poseen”.¹⁹

De la opinión de estos dos autores puede desprenderse que la comparación permite dar respuesta a la contradicción más flagrante de la historia: el hecho de que su objeto es singular mientras que su objetivo busca lo universal, lo general, lo regular. En el debate entre lo singular y lo universal, Le Goff destaca la importancia del método comparativo en historia: “El carácter científico de la historia reside tanto en la valoración de las diferencias como en la de las semejanzas” y señala el valor de los estudios monográficos, limitados en el espacio y en el tiempo, si plantean un problema y se prestan a la comparación.²⁰

Existen pocos ejemplos en la historiografía española que permitan ilustrar todas estas ideas. Tal vez, uno de los ejemplos más sugerentes es el que plantea Fontana²¹ de una historia temática centrada en los siguientes ámbitos:

0. El escenario de la historia.
1. El número de hombres: vida, subsistencia y muerte de los seres humanos.
2. Las formas de subsistencia: I. La agricultura.
3. Las formas de subsistencia: II. Tráficos y mercados.
4. Las formas de subsistencia: III. La industria y el crecimiento económico.
5. Las formas de organización colectiva: I. La sociedad.
6. Las formas de organización colectiva: II. Estado y nación.
7. Los cimientos de la política: violencia y poder.
8. Las ideas: I. Creencias y religiones.

9. Las ideas: II. Cultura, civilización y ciencia.

10. Las ideas: Cultura popular, cultura alternativa.

Fontana justifica su propuesta con las siguientes palabras: “El criterio temático que se ha adoptado para confeccionar este libro es el de elegir los grandes problemas –no todos, pero sí los que nos han parecido ser los más representativos– que afectan a los hombres y mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto de quien se ocupa la Historia. Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, y que se consideran en una perspectiva temporal, evolutiva, que es la propia de la historia. Tomaremos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta la actualidad, sino para mostrar cómo este método de análisis puede ayudar a entender problemas humanos fundamentales (...). Su propósito es ayudar a combatir los tópicos y los prejuicios que obstaculizan la comprensión del mundo en que vivimos: estimular a pensar, la historia y el mundo, personalmente, críticamente”.²²

El criterio temático, y su perspectiva temporal fomentan sin duda la comparación. Fontana, en este trabajo no habla explícitamente de historia comparada ni elige como tema hechos concretos de la historia política o de la historia cronológica más factual. Sin embargo, en mi opinión, los criterios por los que selecciona los ámbitos temáticos permiten la realización de comparaciones. Una historia temática parecida a la que propone Fontana en esta obra ha generado interesantes proyectos educativos, también en la enseñanza secundaria, basados en la comparación.

La comparación en la enseñanza de la Historia

Tampoco son frecuentes las reflexiones y las propuestas sobre la comparación, el comparatismo y la historia comparada en didáctica de la historia. En general, en los programas de historia se opta poco por la comparación en los términos descritos en el apartado anterior, entre otras razones, por el peso que la historia nacional sigue teniendo aún en los currículos de todo el mundo.

Analizaré en este apartado algunas de las reflexiones y de las propuestas realizadas desde la didáctica de la historia tanto en relación con el valor educativo de la comparación como con los contenidos que la hacen posible y permiten concretar algunas de las ideas señaladas más arriba.

Aprender Historia: aprender a comparar

La comparación es considerada por algunos didactas de la historia una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y su conciencia histórica. Para algunos, como por ejemplo, Martineau o Heimberg, porque forma parte de la esencia de la historia. Para otras, como Lautier o Cavoura, porque forma parte de las capacidades cognitivas que el alumnado puede, y debe, desarrollar a través del conocimiento histórico.

Martineau ha investigado la formación del pensamiento histórico en los jóvenes. Para este didacta canadiense el trabajo del historiador consiste en establecer los hechos e interpretarlos con la

perspectiva del tiempo, de la duración. Para ello dispone, “non seulement des ressorts du raisonnement historique, mais également d’un arsenal d’opérations intellectuelles pour mieux comprendre, analyser, comparer, évaluer, pour replacer dans le temps l’objet de sa recherche et proposer par la suite l’interprétation la plus plausible. Ces opérations balisent le champ de la conscience historique, c’est-à-dire de la perspective temporelle privilégiée par l’histoire pour construire des représentations de la réalité, dont l’identité”.²³ La comparación forma parte, para Martineau, del análisis de los datos recogidos –“analyser des données recueillies (...) est colliger des informations et les associer, les comparer, les regrouper à l’aide de concepts”– y, en consecuencia, es una de las competencias que han de desarrollar los estudiantes para aprender a pensar históricamente.²⁴

Por su parte, Charles Heimberg, cree que la historia escolar ha de intentar dar sentido al presente y ha de esforzarse en construir una especie de diálogo entre el presente y el pasado que sea asimismo útil para la preparación del futuro: “ (...) Du point de vue des élèves, il devrait aussi permettre de donner davantage de sens au monde dans lequel ils vivent. (...) Lien passé-présent et intérêt pour le passé sont en réalité deux modes de pensée de l’histoire très liés l’un à l’autre puisqu’ils relèvent tous les deux de la comparaison”.²⁵ Para este autor, la idea de dar sentido al presente a partir del pasado ha de ser el centro mismo de la utilidad social de la historia. Para evitar los riesgos que la comparación puede acarrear, propone elegir buenos ejemplos, es decir, ejemplos que sean portadores de sentido y que permitan al alumnado tomar conciencia de los diferentes casos que pueden presentarse cuando se interroga al pasado para comprender mejor un aspecto u otro del presente.

La capacidad de interesarse por otras sociedades del pasado, sean geográficamente lejanas o no, es, según Heimberg, un buen medio para tener en cuenta las diferencias existentes entre un contexto temporal y geográfico y otro. “Elle permet de se sensibiliser à la nécessité de ces distinctions et d’apprendre ainsi à déjouer les nombreux anachronismes qui pourraient être induits par des liens insuffisamment raisonnés entre passé et présent. Elle constitue aussi un bon moyen d’apprendre à contextualiser les situations que l’histoire des hommes nous fait rencontrer, et d’éviter par là les analogies douteuses, les mises à plat simplificatrices qui ne font guère avancer notre compréhension du monde”.²⁶ Se trata, en opinión de este autor, de promover en los estudiantes la dimensión de la alteridad, de que presten atención a la pluralidad de la historia de la humanidad, de que sepan mostrarse atentos a la diversidad de herencias históricas. Para ello, el profesorado deberá presentar hechos y problemas buscando una complementariedad entre lo más cercano y lo más lejano, entre lo local y lo mundial.

Lautier y Cavoura, por su parte, plantean la comparación desde un enfoque más cercano a la psicología cognitiva. Lautier plantea la comparación como uno de los medios para superar los problemas vinculados al aprendizaje de aquellos conceptos que explican la singularidad de los acontecimientos: “Entre la visée généralisatrice d’un concept qui tend toujours à l’universel et à l’intemporel, et la singularité des événements relatés, il ne peut y avoir qu’un mariage de raison: les risques de contresens anachronique que guettent toujours l’historien”.²⁷ Lautier opina que los alumnos aprenden a conceptualizar según una categorización “natural” y, sobre todo, por analogía, comparan lo que es común y lo que marca las diferencias.

También Cavoura opina que el uso de la analogía es indispensable aun a pesar de los problemas que pueda crear como anacronismos y falsas continuidades. Para Cavoura, la analogía es una estrategia cognitiva pragmática, puesta en funcionamiento para la apropiación del saber histórico.²⁸

La utilización de la comparación en la enseñanza de la historia ha sido también valorada positivamente por otros autores como Haydn, Arthur y Hunt, Counsell, y Audigier, Bugnard, Heimberg y de Leonardis.

Para Haydn, Arthur y Hunt la comparación entre dos situaciones, entre dos procesos, es una de las principales estrategias para la enseñanza del cambio y de la continuidad. Para estos autores, los ejercicios comparativos son una estrategia efectiva para el aprendizaje de la historia, para la comprensión de las diferencias y de las similitudes entre todo tipo de situaciones y con todo tipo de recursos (materiales visuales, cartografía, material estadístico, fuentes escritas, etc...) La variedad y profundidad del conocimiento histórico consisten, entre otras cosas, en establecer relaciones, conexiones y comparaciones, en identificar semejanzas y diferencias dentro y entre períodos. Para Haydn, Arthur y Hunt, “there is evidence that pupils will respond positively to tasks inviting them to make comparisons”.²⁹

Counsell, a su vez, reflexiona sobre el valor educativo de las semejanzas y de las diferencias. En su opinión, la noción de similitud no debe ser entendida como un intento de homogeneizar la historia. Sólo conociendo las semejanzas podremos conocer las diferencias: “Difference has no meaning without similarity”.³⁰

Audigier, Bugnard, Heimberg y de Leonardis, miembros del Consejo de redacción de *Le Cartable de Clío*, al posicionarse sobre determinadas presiones ejercidas sobre la historia enseñada, afirman: “Nous tenons à souligner que la comparaison est une activité centrale de l’enseignement de l’histoire sans laquelle celle-ci perdrait une bonne partie de son sens. Or, si toutes les comparaisons doivent être possibles, elles n’impliquent pas forcément d’amalgames. Poser la question de la comparaison, c’est engager une distinction des ressemblances et des différences entre les situations historiques. C’est par ailleurs une manière de relier le passé au présent, mais aussi à l’avenir. Les risques d’anachronisme étant limités par le travail de contextualisation, il n’y a donc pas de comparaisons en histoire qui soient a priori inacceptables, pourvu qu’elles soient des incitations à la réflexion, au constat des différences, et non pas des affirmations péremptoires”.³¹

La comparación es, finalmente, una interesante manera de acercarse a una realidad étnica, cultural y social cada vez más heterogénea y plural como la que se vive en la mayoría de los países europeos. La enseñanza de la historia debería intentar buscar respuestas que eviten la marginalización de aquellos jóvenes con raíces culturales diferentes de las de los jóvenes del país en el que viven. Algunos autores, por ejemplo Durpaire, proponen una enseñanza que busque las características comunes en todas las culturas en lugar de reforzar los particularismos de la historia nacional: “L’élève doit pouvoir prendre conscience qu’il n’est pas singulier et que son appartenance à tel ou tel groupe ne le marginalise pas”.³² A través de la comparación, de la ubicación de cada cultura en su contexto geográfico e histórico, los alumnos podrían comprender mejor su relación con otras culturas.

Los contenidos de la comparación

La comparación en la enseñanza de la historia no es ninguna novedad ni ninguna moda actual. Existen ejemplos durante buena parte del siglo XX. La comparación ha sido favorecida por los enfoques temáticos y diacrónicos. Estos enfoques están pensados para facilitar una mejor comprensión de los procesos, del cambio y de la continuidad, de la duración, pues plantean la evolución de determinados temas desde la prehistoria –o de cualquier etapa del pasado– hasta el presente y suelen proyectarse hacia el futuro. Asimismo, tratan de identificar las características comunes o los contrastes habidos a través del estudio de casos. En opinión de Chaffer y Taylor³³, estos enfoques tienen varias ventajas. En primer lugar, son una alternativa a las historias nacionales puesto que los temas pueden concretarse en tiempos y en espacios distintos de los de la historia nacional. En segundo lugar, presentan un sistema de referencias simples que contrasta con las dificultades inherentes a la periodización global y a los enfoques cronológicos. Por otra parte, los temas pueden concretarse en estudios de caso y ser trabajados en profundidad.

También existen, sin embargo, problemas. El principal consiste en la propia selección de los temas. No existen criterios comunes a las distintas propuestas y casi siempre el criterio que determina la selección de los temas es su relevancia para el presente (por lo que este enfoque se acerca a alguna de las características de la selección de contenidos denominada “problemas sociales relevantes”) Estos enfoques didácticos comparten muchos aspectos con los enfoques comparativos que, a diferencia de los primeros, ponen más énfasis en la comparación y el contraste y menos en la evolución y la duración. Son propuestas mucho más cercanas a ciencias sociales, como la antropología o la sociología, que los enfoques temáticos. Los ejemplos propuestos por Chaffer y Taylor permiten ilustrar las principales características de ambos enfoques, de sus semejanzas y diferencias y, en definitiva, de la importancia de la comparación para estudiar temas o problemas más relacionados con la vida que con la historia de la nación:

1º año	Enfoque temático	Enfoque comparativo
	La necesidad de alimento por parte de los hombres. a) Comunidades primitivas y prehistóricas. b) Los orígenes de la agricultura. c) La exploración de técnicas más avanzadas. d) La agricultura en el siglo XX	a) La organización de la familia y de las clases sociales: la autoridad del jefe de familia, la educación de los hijos, el estatuto social de la mujer,... b) Cambios ocasionados en las estructuras tradicionales por el colonialismo, la industrialización, el nacionalismo moderno
2º año	Las personas en las ciudades. a) Ciudades antiguas de la Europa clásica, de la India, de China. b) Capitales de los estados soberanos europeos. c) Las primeras ciudades industriales de Europa Occidental y de América. d) Las nuevas ciudades del siglo XX en la Unión Soviética, América Latina y África	a) Los campesinos en la sociedad tradicional y en el siglo XX. b) Las ciudades y el comercio en el pasado y en el siglo XX. c) La tecnología y la industria en las sociedades tradicionales y desde la revolución industrial

3er año	Formas de gobierno. a) Distintas formas de gobierno iniciales: la democracia ateniense, la República romana, los imperios chino o hindú, el gobierno tribal en África,... b) Desarrollo de formas de gobierno más complejas: el Imperio Británico, los EE.UU,... c) El desarrollo del gobierno a escala mundial: de la Sociedad de Naciones a la ONU	a) La fe y sus repercusiones en la manera de vivir y en las costumbres ligadas al nacimiento, al matrimonio y a la muerte. b) Formas de gobierno: una comparación de imperios antiguos tales como el Huno o el Romano; una comparación de gobiernos republicanos como el francés o el norteamericano; una comparación del gobierno comunista en la URSS y en China; problemas de gobierno a escala mundial
---------	--	--

Se han realizado distintos intentos de organizar los contenidos históricos de esta manera desde las líneas de desarrollo de Jeffreys en 1959, al proyecto de experimentación dirigido por el Institut National de Recherche et de Documentation Pedagogiques de Francia dirigido por Marbeau a finales de la década de los sesenta, a la programación para el alumnado de 12-14 años de “Rosa Sensat” (Cataluña) o a la que, tal vez, tuvo mayor impacto en la práctica: la propuesta belga desarrollada por Van Stanbergen desde finales de los sesenta hasta principios de los ochenta.³⁴

Esta propuesta, al igual que algunas de las anteriores, estaba pensada para la franja de edad de los 12 a los 14 años aproximadamente. En opinión de Hodeige³⁵ reunía las ventajas de ambos enfoques: ponía en el énfasis tanto en la evolución, el cambio, la continuidad y la duración, como en la comparación con otros grupos humanos, buscando las semejanzas y las diferencias en cada uno de los siguientes ámbitos temáticos: el hombre asegura la subsistencia, el hombre fabrica, el hombre comercia, el hombre se instruye, el hombre vive en sociedad (rural y urbana), el hombre y el Estado, el hombre y sus deberes y obligaciones y el hombre y el tiempo libre.

Morelli analiza las características y las razones de este programa que vincula a una concepción progresista de la enseñanza de la historia. Su intención era conseguir que los jóvenes, cuando dejarán la enseñanza obligatoria a los 14 años, tuvieran una visión general de la manera cómo los seres humanos habían resuelto en el pasado los problemas a los que ellos mismos deberán enfrentarse. El programa tuvo resistencias desde el mismo día de su aplicación. En opinión de Morelli, “simple résistance au changement pour certains enseignants sclérosés, mais plus souvent nostalgie d’une histoire nationale, européocentriste, chrétienne, regrettant un récit de certitudes”.³⁶ En el curso 1983-84 la derecha volvió al programa de 1948, un programa de historia nacional, cronológico y eurocentrista.

Además de estas propuestas, la comparación es una de las habilidades históricas que aparece en el bloque del análisis de las evidencias de la propuesta realizada por el Department of Education del gobierno inglés.³⁷ En ella, se considera explícitamente que los alumnos, a partir de los 14 años, han de poder comparar dos informes sobre un mismo acontecimiento y señalar semejanzas y diferencias. En esta ocasión se trata, sin embargo, no tanto de comparar acontecimientos o problemas sucedidos en períodos distintos o en lugares distintos sino de comparar interpretaciones de un mismo acontecimiento.

También apostaron por la comparación, en este caso de contenidos, períodos y lugares distintos, los autores de la propuesta Bradley para la enseñanza de la historia en los Estados Unidos.³⁸ Proponían una historia comparada centrada en los siguientes temas: a) características de períodos revolucionarios, reformistas y reaccionarios en distintas etapas y lugares, b) el imperialismo antiguo y moderno, c) ejemplos comparativos de la esclavitud y la emancipación, el feudalismo y el absolutismo, éxitos y fracasos, ... y d) comparación entre dirigentes elegidos y la aristocracia, el rol de la familia en distintos períodos.

Estos ejemplos no agotan las enormes posibilidades que la comparación tiene en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos tanto si se presenta en forma de selección y secuencia de contenidos como, de manera más concreta, en la metodología y en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha podido comprobar, las ideas desarrolladas en este apartado ejemplifican y concretan algunas de las teorías expuestas en el primero.

Dos ejemplos: los conflictos en las sociedades rurales y el pasado y el presente del nazismo

En este último apartado voy a presentar las características generales de la manera cómo he concretado algunas de las ideas expuestas en los puntos anteriores en dos unidades didácticas. Son sólo dos ejemplos que utilizo para ilustrar las posibilidades didácticas que la comparación ofrece a la enseñanza de la historia.

El primer ejemplo es el de una unidad didáctica en el que la comparación está presente desde el mismo título –“Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”–.³⁹ En cambio, en el segundo ejemplo, la comparación forma parte de la actividad final –“¿Puede volver a suceder una catástrofe como la que se vivió durante el nazismo?, ¿qué hemos de hacer para evitarla?”– de una unidad destinada a los *Republicanos y republicanas catalanes en los campos de concentración nazis*.⁴⁰ Señalaré los objetivos de ambas unidades en relación con la comparación, presentaré los contenidos generales de ambas unidades y, finalmente, describiré algunas actividades en las que, de manera explícita, se pide al alumnado que compare. Ambas unidades didácticas están destinadas al profesorado que puede, y debe, utilizarlas de manera creativa y crítica adecuándolas a las características de su alumnado.

Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas

Los objetivos educativos de esta unidad tienen relación con la concepción de que el conflicto ha sido uno de los ejes vertebradores de la enseñanza de la historia, en especial de la historia nacional donde el peso de los conflictos bélicos ha sido muy importante y, en concreto, de los que enfrentaban a los “nuestros” con nuestros vecinos, a los buenos con los malos. Frente a esta concepción predominante, la unidad didáctica pretende enseñar a los jóvenes los mecanismos para analizar conflictos violentos en las sociedades rurales y enseñar valores vinculados a la resolución pacífica de

los mismos y a la educación para la paz. La unidad me permitía, asimismo, ejemplificar tanto una manera de organizar el currículum a través de un concepto clave como el concepto conflicto, como plantear actividades de aprendizaje vinculadas a la formación del pensamiento histórico y del pensamiento crítico.

Las razones por las que elegí estos dos casos fueron las siguientes: el conflicto de Chiapas lo empecé a trabajar a raíz de un seminario con profesores de historia de secundaria justo al poco tiempo de su estallido. Era un conflicto que generó mucho material y que, por su originalidad, lo escogí para ilustrar cómo tratar un conflicto actual desde una perspectiva crítica e histórica.⁴¹ Aunque la publicación de la unidad fue posterior me pareció que los ejemplos –los dos casos–, seguían siendo útiles unos años después y lo siguen siendo hoy. El conflicto Remensa –un conflicto producido en Cataluña en el siglo XV entre la nobleza y la iglesia, propietarias de grandes extensiones de tierra, y los campesinos que vivían en ellas y que querían librarse de los malos usos y de la adscripción a la tierra– es un conflicto que ilustra cómo se ha utilizado la historia para defender una determinada concepción política y cómo esta concepción se ha traducido en los textos escolares. Para determinados historiadores y autores de textos escolares los campesinos remensas fueron traidores a Cataluña por el hecho de recurrir a Fernando el Católico para la solución del conflicto (la Sentencia arbitral de Guadalupe) y rechazar el papel de la Generalitat de la época claramente aliada a los grandes propietarios religiosos y nobles.

Con estas ideas, y con la creencia que estudiar en profundidad un par de casos, podría sentar las bases de futuros conocimientos históricos en los jóvenes alumnos de la enseñanza secundaria organicé la unidad en las siguientes cuatro secuencias de contenido :

- 1) ¿Qué es un conflicto? (tipología, causas y solución, los conflictos en las sociedades rurales),
- 2) El conflicto Remensa (descripción, cronología, el contexto socioeconómico, las condiciones de vida del campesinado, Cataluña en la Baja Edad Media, las reivindicaciones de los remensas y la interpretación del conflicto),
- 3) El conflicto de Chiapas (descripción, el contexto socioeconómico, las condiciones de vida de los indígenas, la opinión de los protagonistas, la opinión de los intelectuales, periodistas, políticos, etc.), y
- 4) Comparación de los conflictos y aplicación al estudio de otros conflictos (otros conflictos en la España del siglo XV, conflictos actuales)

Previamente a la secuencia, con materiales y actividades, se presentaban los contenidos de ambos conflictos en sendos mapas conceptuales, precedidos por de otro mapa sobre el conflicto en general, y un formulario de comunicación de objetivos y de autorregulación dirigido al alumnado. En este formulario se solicita al alumnado que conteste respecto del nivel de conocimiento (no lo he estudiado nunca, lo he estudiado pero me cuesta, lo sé bastante bien y lo sé hacer bien) sobre aspectos tales como:

- identificar las causas de un conflicto,
- relacionar un conflicto con su contexto económico, social, cultural y político,
- valorar las interpretaciones de un conflicto,

- argumentar y debatir puntos de vista sobre un conflicto, o
- actuar para evitar que algún conflicto se resuelva de manera violenta.

En la última secuencia se pide a los jóvenes que elaboren un informe comparando los siguientes aspectos de los dos conflictos y que lo pongan en común con el resto de compañeros de clase:

- los protagonistas y sus condiciones de vida y de salud,
- las causas de los conflictos,
- las vías de solución, y
- otros aspectos.

Asimismo, se les pide que los comparen con otros conflictos del siglo XV español o con conflictos actuales, como el de la propiedad de la tierra que protagoniza en Brasil el Movimiento de los Sin Tierra (MST). La secuencia concluye con una propuesta para analizar y valorar un conflicto contemporáneo en la que se tengan en cuenta los siguientes aspectos como:

- seguir la noticia sobre el conflicto durante varios días y, de ser posible, en distintos medios de comunicación,
- ordenar la información recogida según criterios establecidos con anterioridad,
- averiguar los antecedentes históricos del conflicto,
- diferenciar la percepción que tienen los protagonistas o las razones personales por las que participan en el conflicto de las causas objetivas, o
- comparar, analizar y valorar las interpretaciones que se realizan desde fuera del conflicto.

Estos objetivos se plantean también en ambos conflictos. En el caso de los remensas se ofrece una relación de interpretaciones debidas a la pluma de historiadores catalanes de distintos momentos, mientras que en el conflicto de Chiapas se recogen opiniones tanto de los protagonistas como de periodistas, intelectuales o políticos. Los textos seleccionados para la interpretación del caso remensa permiten al alumnado realizar comparaciones:

“... defensores de la causa del tirano (el rey) que intentaba oprimir el país más libre del mundo! (...) (los remensas fueron un instrumento) (...) que sirvió a la tiranía para oprimir a Cataluña y burlarse de sus leyes y libertades”. (Bofarull, A. de: Historia crítica (civil y eclesiástica) de Cataluña, 1877).

“... así cayeron en la trampa, y volverían a caer aún, de hacer el juego a la monarquía hostil a Cataluña y de creer que un poder forastero interesado en la sumisión del país podía dar una mejor solución a su problema que un poder nacional interesado en la salvación del país, como era la Diputación de la Generalidad”. (Soldevila, F.: Història de Catalunya, 1935).

“Es indudable que los campesinos catalanes entraron en la Edad Moderna libres de toda servitud y que gracias a su libertad el campo catalán conoció una época de paz y de prosperidad.” (Vicens Vives, J.: Historia de los remensas (en el siglo XV), 1944).

“El triunfo, por compromiso, de la revolución agraria catalana del siglo XV, en provecho de una masa importante de campesinos acomodados –no todos los campesinos, constituyó un fuerte campesinado, uno de los más sólidos de Europa, ‘casi-propietario’, aunque aún tuviese que pagar derechos feudales y respetar las formas de las tradiciones feudales”. (Vilar, P. : Catalunya dins l’Espanya moderna, vol. II, 1966).

En las actividades se formulan preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo valoran las guerras remensas y a sus protagonistas los distintos autores?
- ¿Qué argumentos utilizan y en qué crees que se fundamentan para valorar de esta manera a los protagonistas?
- Manifiesta tu opinión y débátela en clase sobre el siguiente interrogante: ¿Fueron traidores a Cataluña los campesinos remensas?, ¿por qué?,
- Elabora y argumenta tu propia interpretación de las guerras remensas y compárala con otras interpretaciones de tus compañeros y compañeras.

Republicanos y republicanas catalanes en los campos de concentración nazis

Los objetivos de esta unidad son bastante diferentes de los de la anterior. Se trata de una unidad didáctica destinada a recordar la memoria histórica de aquellos republicanos y republicanas que, derrotados por el franquismo, siguieron luchando en Europa contra las ideas y las fuerzas que los habían vencido en España y, como consecuencia, algunos fueron a parar a los campos de concentración nazis. Pretende ofrecer materiales al profesorado para que, después de más de 25 años de democracia, y bastantes más de la finalización de la II Guerra Mundial, pueda incorporar de manera normal en su enseñanza lo que le ocurrió a un importante grupo de los republicanos que se exiliaron en Europa.

La unidad está organizada en los siguientes apartados:

- ¿Por qué es necesario saber qué pasó hace más de sesenta años?,
- El nazismo: algunos datos históricos,
- ¿Cómo eran los campos de concentración nazis?,
- ¿A quiénes llevaron a los campos de concentración nazis?,
- El traslado a los campos,
- Cómo se vivía, o se “malvivía” en un campo de concentración,
- Cómo se moría en un campo de concentración,
- La liberación,
- El genocidio nazi y otros genocidios.

Estos apartados están precedidos por unas orientaciones didácticas en las que pretendemos dar respuesta a la importancia de enseñar a los jóvenes catalanes la tragedia de los republicanos en los campos de concentración nazis. Y concluyen con un apartado con más información sobre el tema de republicanos en los campos de concentración y sobre el genocidio nazi.

En las orientaciones se justifica el valor educativo del tema, se exponen los objetivos, los contenidos y la metodología, y se contextualiza la situación de los republicanos:

“La presencia de los republicanos catalanes en los campos de concentración nazis se ha de contextualizar dentro de los acontecimientos que sucedieron en Europa desde inicios de la década de los años treinta hasta mediados de la década de los años cuarenta. El triunfo del nazismo, primero, y la Segunda Guerra Mundial —el antecedente de la cual fue la guerra civil española—, inmediatamente después, son los referentes que permitieron y ocasionaron políticas hasta entonces

impensables como el holocausto o la shoah contra el pueblo judío, pero también contra los gitanos, los testigos de Jehová, los homosexuales y contra los enemigos y discrepantes políticos”, (pp. 7-8.)

Los objetivos del aprendizaje se centran tanto en la denuncia del nazismo como en la valoración del testimonio de los republicanos —aunque no exclusivamente—, la defensa de la democracia y la denuncia de cualquier acción que atente contra la dignidad humana. Estos son tres de los seis objetivos de aprendizaje:

- “1. Comprender que el nazismo y el genocidio nazi no fueron un hecho casual, un accidente, una anécdota de la historia, sino el resultado de las decisiones tomadas conscientemente por personas, por instituciones y gobiernos para legitimar la discriminación étnica, social y religiosa, favorecer los prejuicios y el odio y asesinar en masa a millones de personas.*
- 2. Aplicar los conocimientos y los valores aprendidos a los problemas del mundo actual, denunciar aquellas situaciones en las que se apliquen métodos nazis y actuar con todos los medios democráticos para intentar evitarlas. (...)*
- 3. Denunciar el silencio y la indiferencia ante el sufrimiento, la violación de derechos humanos, la intolerancia, los desequilibrios económicos, el racismo y cualquier manifestación que atente contra la dignidad humana”. (p. 10.)*

Los documentos recogidos, y sobre los cuales se plantean las actividades, son fundamentalmente testimonios de republicanos o republicanas catalanes. También, sin embargo, se recurre a otros testimonios y se ofrece al profesorado información bibliográfica, cinematográfica o de páginas web abundante para trabajar sobre el tema y sobre el holocausto.

La última parte de esta unidad se dedica a la actualidad. Nos preguntamos —y preguntamos a los jóvenes— si puede volver a suceder una catástrofe como la que se vivió durante el nazismo y qué podemos hacer para evitarla. Este apartado va precedido por la siguiente introducción:

“Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, pronto hará sesenta años, [el texto concluyó en el año 2003] hasta la actualidad se han producido en el mundo muchos conflictos violentos y muchas guerras, algunas de las cuales han ido acompañadas de genocidios y exterminios en masa de la población civil. Hoy mismo, aún se defienden ideas muy parecidas a las que defendían Hitler y los nazis”. (p. 82.)

Para ejemplificar esta afirmación seleccionamos el siguiente material:

- dos textos de dos historiadores: Annette Wieviorka, nieta de deportados judíos, quien explica a su hija lo que representó el nazismo, y Gabriel Jackson que reflexiona sobre el “racismo biológico” en el mundo después de la II Guerra Mundial;
- cuatro textos extraídos de la prensa y de internet: a) uno del escritor y periodista alemán Carl Amery en el que alerta contra los neofascistas y los neonazis franceses y alemanes, b) otro de Bruce Laingen funcionario de los Estados Unidos, prisionero en Irán en 1979, quien manifiesta su preocupación por los prisioneros talibanes de Guantánamo, c) un texto del periodista catalán Joan Cañete sobre el conflicto entre Israel y Palestina y la construcción del muro de separación y 4) unos textos de Amnistía Internacional donde se denuncian las violaciones de los derechos humanos.

Los tres últimos textos están precedidos por una introducción en la que se dice:

“De todos los problemas que hay en el mundo ahora mismo [año 2003], probablemente hay dos que, en el momento de escribir esta unidad didáctica [año 2003], tienen muchas semejanzas con el genocidio nazi, con los guetos que crearon los nazis para aislar a los judíos del resto de personas y con las vejaciones e infamias recibidas por los republicanos españoles y catalanes y el resto de prisioneros en los campos de concentración: son la construcción del ‘muro de la vergüenza’⁴² en Palestina y el encarcelamiento de prisioneros talibanes en la base militar que los Estados Unidos tienen en la isla de Cuba, en Guantánamo”. (pp. 85-86.)

Estos textos van acompañados de unas actividades entre las que figuran algunas que comparan la situación en Guantánamo y Palestina con el trato recibido por los republicanos en los campos de concentración. Sin embargo, la mayoría de ellas está dedicada a sensibilizar a los jóvenes de la pervivencia de situaciones que atentan contra la dignidad humana. La unidad concluye proponiendo a los jóvenes realizar tres actividades y llevarlas a la práctica:

1. Cambiar la enseñanza para cambiar el mundo: cambios en la programación. La consigna es la siguiente: “¿Qué cambiarías de la educación que has recibido en la escuela si quisieras dar mucha más importancia al estudio de los problemas como el genocidio nazi, el papel de los republicanos en los campos de concentración nazis y la lucha por la defensa de la diversidad y contra el racismo?” (p. 89) Se les pide que, en pequeños grupos, elaboren un informe sobre esta situación y una alternativa a la misma y que la hagan llegar a la dirección de su centro para que, a su vez, la acerquen a las autoridades educativas del país, al profesorado y a la Asociación de Padres y Madres de alumnos del centro.

2. Preservar la memoria para el futuro: enseñar a los niños y a las niñas. Se pide a los jóvenes de secundaria que preparen una clase de unos treinta minutos para enseñar a niños de 8 a 10 años de alguna escuela cercana a su centro lo que les ocurrió a los republicanos catalanes y españoles en los campos nazis. Y, finalmente,

3. Informar a la comunidad de la pervivencia de ideologías y prácticas nazis: una exposición a favor de la dignidad humana. Se trata de preparar una exposición sobre todo lo estudiado abierto al barrio y a la comunidad con un título como, por ejemplo, “¡Nunca más el nazismo! Por la dignidad humana, recordemos el testimonio de los republicanos y de las republicanas en los campos nazis”.

La comparación está presente, sin duda, en esta unidad y, en especial, en su último apartado. La intención es que los jóvenes estudiantes de secundaria conozcan qué pasó hace más de sesenta años y puedan utilizar estos conocimientos para comprender mejor su mundo, para poder participar en él evitando la repetición de tragedias como la que se vivió en Europa y en el mundo gracias al triunfo de ideas que atentaron contra la dignidad humana y que acabaron con la vida de millones de personas. Los jóvenes pueden comprender el pasado y utilizar el conocimiento histórico para comprender también el presente y desarrollar su conciencia histórica al igual que hacen los alumnos de una escuela alemana en el caso que narra Günter Gras en el relato que dedica a 1938 en su obra

Mi siglo. En él, Gras empieza analizando la situación en Berlín a raíz de la apertura del muro y de la caída de la República democrática, prosigue con la reacción de los padres de una escuela ante la comparación realizada por el profesor de historia de este hecho con la *Noche de los cristales rotos* y la represión nazi contra un orfanato israelita en su ciudad y concluye con un acto de solidaridad – escribir una carta de protesta al alcalde– de estos jóvenes escolares en contra de la expulsión de Alemania de un compañero kurdo y de su familia.

Ciertamente en la enseñanza de la historia las comparaciones pueden ser arriesgadas. E incluso peligrosas, como señalan los autores de la editorial citada en el inicio de este trabajo. Pero no dejan indiferentes a los jóvenes que tendrán una demostrada capacidad para razonar y para pensar la realidad en términos históricos si se les ofrecen ricas oportunidades y retos interesantes para poder demostrarlo. Es lo que afirman los autores de un interesante trabajo de investigación en el que se compara la enseñanza de la Shoah con las guerras de descolonización francesas:

“Si pour l’historien la méthode comparative est le seul qui permette de définir la spécificité d’un événement, d’approcher son caractère unique, la comparaison du génocide Juif avec d’autres s’impose. Dans ce cadre, comparer n’est pas réduire, banaliser ni uniformiser: au contraire, l’unicité de la Shoah ne peut être historiquement établie qu’au terme d’un processus comparatif, elle n’intervient au terme d’un processus de démonstration rationnel. La singularité ainsi affirmée est sans commune mesure avec celle revendiquée comme un postulat métaphysique qui interdit a priori toute entreprise de comparaison”.

“Ce qui nous a semblé intéressant, c’est que si, bien souvent, les enseignants ne peuvent mettre en parallèle les deux événements, jugeant leur rapprochement éventuel inacceptable en termes de mémoire aux victimes de la déportation, ce sont les élèves qui les relient, établissant le plus souvent un lien direct, explicite, entre l’antisémitisme et le racisme anti-arabe qu’ils ressentent et dont ils considèrent qu’il est trop peu évoqué en classe”.⁴³

Con los ejemplos anteriores he pretendido ilustrar las posibilidades educativas de la comparación en la enseñanza de la historia. Faltan muchos ejemplos y falta investigación al respecto para poder conocer en profundidad los beneficios que puede tener la historia comparada tal como ha sido presentada en los apartados anteriores para que los niños y los jóvenes aprendan historia. Algunas investigaciones, y bastantes experiencias, apuntan que sus beneficios son enormes.

Entre tanto, y para concluir, hago más, también como argumento a favor de la comparación en la enseñanza de la historia, las palabras de Detienne cuando se pregunta ¿para qué comparar?: “Simplemente porque he escogido el campo de los que prefieren una historia abierta al conjunto de las sociedades humanas en el tiempo y en el espacio. Antes que la madriguera de una historia cantonal o el coto privado de una historia llamada nacional”.⁴⁴ Es decir, una historia que eduque a los jóvenes para ser protagonistas de su futuro, de un futuro en el que la dignidad humana, el respeto a los derechos humanos, la solidaridad y la justicia social a escala mundial sean el norte que los guíe en su vida cotidiana y en su vida política, y en la que la comparación entre el pasado y el presente ilumine sus decisiones sobre el futuro.

Notas

- ¹ Traducido del catalán. Editorial “De l’analogia”. *L’Avenç* N° 305, septiembre de 2005, pp. 3
- ² Pagés, J./Casas, M. (2005): Los republicanos y las republicanas en los campos de concentración nazis. Testimonios y recursos didácticos para la enseñanza secundaria, Ayuntamiento de Barcelona.
- ³ Con honorables excepciones como, por ejemplo, Marc Bloch (“Pour una histoire comparée des sociétés européennes”. *Mélanges historiques*, Paris, 1963, vol. 1, 16-40. O también Henri Pirenne y Fernand Braudel.
- ⁴ Kocka, J. (2002): *Historia social y conciencia histórica*. Marcial Pons, Madrid, p. 43.
- ⁵ *Idem, Ibidem*, p. 44.
- ⁶ *Idem*, p. 45.
- ⁷ *Idem*, p. 46.
- ⁸ *Idem*, p. 48.
- ⁹ *Idem*, p. 49.
- ¹⁰ *Idem*, p. 53.
- ¹¹ *Idem*, p. 55.
- ¹² *Idem*, p. 57.
- ¹³ *Idem*, p. 57-58.
- ¹⁴ *Idem*, p. 59.
- ¹⁵ *Idem*, p. 53.
- ¹⁶ Arostegui, J. (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona 1995, p. 310
- ¹⁷ *Idem*, p. 310.
- ¹⁸ *Idem*, p. 312.
- ¹⁹ *Idem*, p. 313.
- ²⁰ Le Goff, J. (1991): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós. Barcelona, p. 46.
- ²¹ Fontana J. (1997): *Introducció a l’estudi de la història*. Crítica, Barcelona.
- ²² *Idem*, pp. 13-14.
- ²³ Martineau, R. (2003): “Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l’histoire et de son enseignement à la construction de raisons communes”. Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (coord.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l’Université de Saint-Étienne, 83-99, p. 95.
- ²⁴ Martineau, R. (1999): *L’histoire à l’école. Matière à penser...* L’Harmattan. Paris/Montreal, pp. 150.
- ²⁵ Heimberg, C. (2002): *L’Histoire à l’école. Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF éditeur. Paris, p. 43.
- ²⁶ *Ibidem*, p. 50.

²⁷ Lautier, N. (1994): “L’histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l’histoire”. Moniot, H./Serwanski, M. (dir.): *L’Histoire en partage 1. Le récit du vrai*. Nathan. Paris, 45-56, pp. 48.

²⁸ Cavoura, T. (2003): “Pensée analogique et conceptualisation en histoire”. Baquès, M.-C./Bruter, A./Tutiaux-Guillon, N. (eds.): *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. L’Harmattan. Paris, pp. 341-356.

²⁹ Haydn, T.; Arthur, J.; Hunt, M. (1997): *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. Routledge. London , p. 133.

³⁰ Counsell, C. (2000): “Historical knowledge and historical skills. A distracting dichotomy”. Arthur, J.; Phillips, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. Routledge. London, 54-71, pp. 68.

³¹ Audigier, F./ Bugnard, P.-P./Heimberg, C./ De Leonardis, P. (2005): “De quelques exemples –malheureux– de pressions exercées sur l’histoire enseignée”. *Le Cartable de Clio* n° 5, 209-213, pp. 213.

³² Durpaire, F. (2002): Enseignement de l’histoire et diversité culturelle. “Nos ancêtres ne sont pas Gaulois”. Hachette. Paris, pp. 95.

³³ Chaffer, J.; Taylor, L.. (1975): *History and the History Teacher*. George Allen & Unwin. London.

³⁴ Ver: Jeffreys, M.C.V. (1959): *History in schools. The study of development*.

Pitman. London. Marbeau, L. et ál. (1974): “Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d’observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d’expérience”. *Recherches Pédagogiques* 71. Inrdp. Grup De Ciències Socials De “Rosa Sensat (1981): *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d’EGB*. Edicions 62. Barcelona. Van Stanbergen, R. (1971): “Pour une méthode thematique de l’enseignement de l’histoire”. *Education et culture. L’histoire à l’école*. Conseil de L’Europe.

³⁵ Hodeige, M. (1981): *Histoire et courses apparentés dans l’enseignement secondaire*. Institut d’Enseignement Supérieur Pédagogique de la ville de Liège.

³⁶ Morelli, A. (2003): “Politique et enseignement de l’histoire en Belgique”.

Baquès, M.-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N. (eds.): *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. L’Harmattan. Paris, 191-204, p. 197.

³⁷ Ver, por ejemplo, Department of Education and Science (1985): *History in the Primary and Secondary Years. An HMI View*. London.

³⁸ Gagnon, P.; Bradley Commission on History in Schools (1989): *Historical Literacy. The case for history in American education*. Macmillan. New York.

³⁹ Pagès, J.: “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. Benejam, P.; Pagès, J. (coord.) (1997): *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guías Praxis para el profesorado*

de ESO. Praxis. Barcelona, pp. 415-480. Todas las referencias que se citan a continuación están extraídas de este trabajo.

⁴⁰ Ver nota 2. Este trabajo, editado en catalán, puede consultarse en <http://dewey.uab.es/chicuab/> (materiales didácticos) y en <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>. Los textos que se citan a continuación proceden de este trabajo.

⁴¹ En 1997 publiqué también con Antoni Santisteban otro material didáctico dedicado a los conflictos bélicos a finales del siglo XX: *Lluïsa Sagalés, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Editorial Graó. Biblioteca de la Classe nº 89. Barcelona. A través de la historia de una periodista de guerra se acerca al alumnado a situaciones concretas producidas en los conflictos de Bosnia, de Afganistán, de Los Grandes Lagos o de Chiapas para, a continuación, analizar desde las causas y las consecuencias de estos conflictos u otros parecidos hasta el papel de los niños y de los jóvenes en los conflictos, el tráfico de armas, etc.. Este material sólo está editado en catalán.

⁴² El nombre de “muro de la vergüenza” era el nombre utilizado por buena parte de la prensa española de la época para denominar el muro que separa Israel de Cisjordania.

⁴³ Équipe de L’academie de Versailles: *Entre mémoire et savoir; l’enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*. Rapport de recherche. http://www.inrp.fr/philo/mem_hist/rapport/accueil.htm [junio 2005]

⁴⁴ Detienne, M. (2001): *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*. Península/HCS. Barcelona, p. 58.