

¿Qué funciones educativas para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural?

“Para qué sirve la historia?

Para comprender porqué Mouloud, Dave, Pedro y Cyrille

Son diferentes de mí y que podemos vivir juntos”

(André Ségal 1987)

Si cada sociedad es más o menos multicultural, algunas se resienten por la llegada masiva de inmigrantes de diferentes orígenes. En dichas sociedades como la de Estados Unidos, Canadá, España, Francia, Bélgica o Italia...la inmigración diversifica las culturas y suscita diversas movilizaciones de identidad histórica que pueden enfrentarse en clase. ¿Requieren estas sociedades multiculturales, en materia de historia, funciones educativas específicas?

I. Sociedad multicultural y movilizaciones de identidad histórica:

La expresión "sociedad multicultural" es una expresión paradójica puesto que:

-Su primer término evoca la unidad, la conformidad y lo congruente pues no hay sociedad tolerable sin cierta unidad, sin una cierta unión entre sus miembros. Una sociedad supone que sus miembros tienen en común un conjunto de rasgos comunes y que la semejanza cultural entre sus miembros, sin ser total, es al menos bastante unificadora para formar una base a la que todos se adhieren. Esta primera parte de la expresión da a entender que hay una búsqueda del *otro*, lo que permite a un grupo cultural integrarse y fundirse en un conjunto más amplio.

-Su segundo término evoca al contrario la discordancia y la disonancia.

Multiculturalismo implica que en un espacio social dado, cada cultura evoluciona con el deseo de permanecer fiel a ella-misma, por exclusión de cualquier otra cultura o por rechazo y deseo de no dejarse asimilar por el resto de culturas, para no amalgamarse o confundirse con ellas. Cada cultura marca su individualidad propia por una especie de cierre. Esta segunda parte da a entender que existe una exclusión del *otro* que permite al grupo cultural afirmarse por autonomía y separación.

Existe en primer lugar la movilización de la historia emprendida por la mayoría cultural para hacer respetar las leyes y las instituciones del país por el consentimiento al régimen político y para desarrollar la coherencia y la unión de las consciencias a través de la pertenencia común y la sumisión a una causa superior e ideal que supera a cada grupo cultural, a saber, el marco institucional. Esta norma trascendente aspira a suscitar lealtad, espíritu de sacrificio y abnegación permitiendo la cohesión social y la superación de antagonismos internos a la sociedad.

Para alcanzar tales objetivos, la movilización de la historia por la mayoría reviste un carácter ideológico para cumplir una función reguladora.

La ideología unifica y cimienta el bloque social. Asegura su función cohesiva y coercitiva, tanto por parte del grupo como por parte del sujeto, creando una relación de fidelidad a los ideales comunes e inhibiendo las divergencias, las contradicciones, los particularismos y los riesgos de fragmentación en la sociedad. Asegura esta función de igual manera por medio de la ocultación.

La ideología emplea, para el mantenimiento o el refuerzo de la cohesión social dos estrategias: la omisión y la inflación del discurso.

- La primera evita cualquier toma de conciencia perjudicial a la cohesión del grupo. Ejemplo: la realidad de la división social y la dominación de clase...Utilizando la omisión, la ideología “destaca en el arte de las supresiones y de los agujeros de memoria, de la amnesia colectiva y el olvido de recuerdos perturbadores e inquietantes”(Legrand, 1980, p. 188) .
- La segunda, desviando la atención de ciertas personas, polariza y fija la conciencia sobre todo lo que puede reconstituir en lo imaginario la unidad de la sociedad, lo que puede dar a entender a los individuos su pertenencia a un conjunto coherente dotado de un proyecto colectivo donde se revela el denominador común que une, real o ilusoriamente, los diversos intereses sociales.

Las dos estrategias intentan “imponer la idea de una unidad y de una unicidad superiores a todas las pertenencias particulares y capaces de imponerse a ellas. En particular, un Estado nacional llama a la ciudadanía y consecuentemente al patriotismo contra las diferencias sociales, profesionales y geográficas” (Touraine, 1980, p.20). La escuela se presenta como uno de los principales marcos, donde la mayoría cultural (no forzosamente numérica) pone en marcha diversos procesos para hacer interiorizar a los niños los esquemas comunes de pensamiento, de

percepción, de apreciación que son los suyos propios. Por medio de este proceso de inculcación de modelos colectivos, la mayoría cultural busca asegurarse la continuidad y la “reproducción” de la sociedad así como la integración del alumno en esta misma sociedad, y esto solicitándole litúrgicamente y recordándole continuamente quién es, gravando en su memoria un repertorio de imágenes y de representaciones, creando lo que Robert Minder llama “una especie de ‘dialecto moral’ en el seno de una misma sociedad/nación (1952, p.3). La escuela contribuye así a “hacer del alumno, hijo de una familia, el hijo de una nación” (Billard y Guibert, 1976, p.14).

Por parte de las minorías culturales, la movilización de la historia ocurre por las mismas razones que las de las mayorías. Tanto para unas como para otras, se trata de asegurar la identidad. Pero para las minorías, amenazadas de desaparición, la movilización de la historia reviste un carácter existencial. Christian Laville subraya que “si las mayorías necesitan la historia sobre todo para gestionar la identidad colectiva cuando, tratándose de mayorías nacionales, temen una situación minoritaria, no resulta lo mismo para las verdaderas minorías. Para éstas, la cuestión de la identidad es una cuestión existencial. Se trata de constituir el grupo conduciendo a sus miembros a reconocerse y a acercarse, de cultivar sentimientos de pertenencia y de solidaridad. El objetivo es asegurar su lugar y su poder frente a la mayoría de referencia, y, para esto edificar una identidad de grupo distinta de la identidad promovida por la mayoría” (Laville, 1985, p.20). La construcción de esta identidad puede emplear la historia con fines defensivos u ofensivos, añade Laville que utiliza la distinción hecha por Alain Touraine.

- Empleada con fines defensivos, la movilización histórica constituye un freno a la formación de todo movimiento social. Representa de hecho una resistencia al cambio y una valoración de la tradición. Esta movilización está a menudo ligada a la defensa de élites tradicionales. Para Alain Touraine “los movimientos de defensa regional no pueden de ninguna manera ser confundidos con movimientos a favor de un desarrollo regional y aun menos con movimientos de liberación nacional” (Touraine, 1980, p. 24) La movilización histórica defensiva de las minorías reviste un carácter más cultural que político o económico y funciona según “los mismos principios y de forma homóloga a la historia de la mayoría” (Laville, 1985, n p.21). Los dos tipos de movilización identitaria separan la conducta defensiva de toda conducta contraofensiva, no ponen en tela

de juicio el orden social. Cuando no buscan reproducirlo, intentan acondicionarlo para hacerlo más soportable o más ventajoso.

- Empleada con fines ofensivos la movilización histórica transforma la llamada defensiva a la identidad en reivindicación y en oposición dirigida contra el poder que destruye no sólo la identidad sino también la capacidad de intervención autónoma de las colectividades o de los individuos”. Alain Touraine pone como ejemplo de esto el movimiento de las mujeres “que comienza por la llamada defensiva a la identidad, a la diferencia, a la especificidad y a la comunidad sólo sobrevive y gana en influencia en la medida en que se transforma en movimiento dirigido contra un tipo de poder social, en una acción conducida por las mujeres pero no únicamente por ellas, contra el reinado del poder y del dinero identificados al poder machista” (Touraine, 1980, p.25-26). Con el empleo de la historia con fines ofensivos “ no se trata de conservar sino de invertir el orden social o de modificarlo sustancialmente. La historia se convierte en un soporte del cambio deseado, la motivación de la acción, a veces incluso un instrumento para pasar a la acción. Sus referencias son mucho menos culturales y mucho más políticas, con frecuencia también económicas” (Laville, 1985, p.22).

II. **La clase de historia en contexto multicultural:**

Las movilizaciones identitarias de la historia no dejan de enfrentarse en clase en una sociedad multicultural debido a las diversas preconcepciones vehiculadas por los alumnos frente a la versión de la historia silenciada por los profesores y frente a las dificultades de comunicación que esto puede engendrar.

Los obstáculos a la comunicación.

En Bélgica, Anne Morelli, que ha trabajado con sus compañeros en la adaptación de los programas de historia en clase multicultural, señala que *“El profesor de historia que cree poder dar en estas clases la misma enseñanza que antes se enfrenta a una serie de problemas específicos ligados tanto al origen geográfico de los alumnos como al origen sociocultural a menudo frustrado. El profesor a veces tiene la impresión de hablar a un auditorio completamente indiferente a los problemas que intenta hacerles comprender. Muchos alumnos extranjeros “dimiten” así completamente mientras que otros se repliegan hacia un integrismo abanderado de sus orígenes. En este último caso, los alumnos se encierran en “su” cultura, ponen barreras a nuestra enseñanza y contestan*

los hechos que les presentamos...” (Citado por Martineau, 1992). De esta dimisión y de esta contestación por los alumnos en clase multicultural, frente a la versión de la historia silenciada por los profesores, se derivan dificultades de comunicación resultantes de cierto número de obstáculos de orden psicológico, cultural y lingüístico.

Los alumnos de una clase multicultural, son como los alumnos de cualquier otra clase, adolescentes en periodos de búsqueda de ellos mismos mezcla de oposición y de identificación a los valores de los adultos. Se muestran hostiles y rebeldes en un ambiente escolar que no les resulta familiar.

Este sentimiento de exclusión se deriva, por un lado de las condiciones de trabajo de estos alumnos de origen extranjero y, por otro, del bagaje cultural de base, del que éstos últimos son portadores. Este bagaje cultural está constituido por *“percepciones, afectos, estereotipos, mitos y prejuicios”*. Las ideas recibidas en el ámbito familiar sobre la historia de la familia y la de la colectividad de la que esta familia es originaria están celosamente conservadas y mantenidas en la memoria de los alumnos de minorías culturales. Este bagaje cultural se transmite de generación en generación. Vehicula *“un bagaje de recuerdos y de representaciones construidas en (los) países de origen...Algunas de estas representaciones pueden estar cargadas de afectos potencialmente poderosos particularmente cuando han sido construidas en climas de miseria social, de violencia política o de guerra”* (Martineau, 1992).

Son esquemas de base, latentes en la memoria de los alumnos de las minorías culturales, que *“intervienen inconscientemente e implícitamente bajo forma de automatismos en el proceso cognitivo y las relaciones interpersonales, así pues en el centro mismo de lo que pasa en una clase”*. (Ibid.)

Para un buen número de estos alumnos, desarraigados a una edad crítica de su desarrollo personal, la clase en contexto multicultural representa un choque cultural fuente de mucha ansiedad y de reclusión acentuados por las dificultades de orden lingüístico: por un lado, una lengua de comunicación hablada en su comunidad de origen, y que la familia quiere conservar; por otro, una lengua escolar en la que asumir el aprendizaje. (ibid).

Los conflictos de saberes.

De estos obstáculos a la comunicación se derivan conflictos de saber en clase multicultural, entre los mismos alumnos y entre alumnos y profesores.

La relación de enseñanza en contexto multicultural llega a ser difícil por la importante discrepancia entre la cultura de los alumnos y la del profesor, que se manifiesta

particularmente en las interacciones verbales: “*al no ser los mismos el vocabulario, el sentido de las palabras, las experiencias lingüísticas, los puntos de referencia, los referentes culturales, profesores y alumnos acumulan a veces frustraciones y desconfianza por los fracasos repetidos en la comunicación. Cuando la relación se limita a consignas precisas de trabajo, cuando los intercambios verbales, las percepciones mutuas y todo el lenguaje simbólico están hipotecados, las perspectivas educativas se reducen mucho*”(Ibd.)

Por otra parte, el aprendizaje se vuelve compromiso cuando las preconcepciones de los alumnos que se han desenvuelto en contextos culturales diferentes, no son tomadas en consideración en la construcción del nuevo saber y cuando los programas de historia, a menudo percibidos como un palmarés de pueblos y de culturas en la historia, no responden de forma satisfactoria a lo que los alumnos esperaban, sintiéndose, según los casos, ignorados o percibidos según las categorías de la mayoría cultural.

III.- ¿Funciones educativas específicas para la clase de historia en contexto multicultural?

Digámoslo de entrada, la clase multicultural no debe ser percibida como un caso específico que requiera en materia de historia funciones específicas. Al contrario, todas las clases de historia son o deben ser consideradas como clases multiculturales, que preparen a los alumnos para comprender y reconocer al *otro* así como a combatir los prejuicios, los estereotipos, la xenofobia, el etnocentrismo y el racismo. Para alcanzar este objetivo, se impone una doble forma: una reestructuración de los programas de estudio que permitan multiplicar los enfoques de observación y el ejercicio sobre el pensamiento histórico para prevenirse mejor contra el etnocentrismo. Como escribe G. Klopfer, “el enfoque multicultural [o más bien intercultural] debe ser considerado en sí mismo y no como accesorio impuesto por la presencia de una clientela étnica” (citado por Martineau, 192). Movilizar la enseñanza de la historia para la comprensión mutua es legítimo, pero no es necesario que esta causa sea un “*pretexto para enmarcar, normalizar, forzar la asimilación*” ni un trampolín para “*dictar a las minorías sus identidades*” (Laville, 1985, p. 29)

La adecuación de los programas.

¿Existe un nivel de acercamiento más adecuado que otro para el estudio de la historia de manera que se puedan paliar los excesos particularistas, nacionalistas y etnocéntricos, y preparar al alumno en la comprensión y el reconocimiento del *otro*? ¿Sería ésta una escala local (barrio, ciudad, pueblo, región) o una escala nacional?. ¿ De un área de la

civilización o del espacio-mundo?. En materia de didáctica, la combinación de diferentes escalas se impone para “Pensar el “nosotros” y pensar los “los otros” de forma razonada y cruzada” (Lautier et Moniot 2004). Por esta idea se inclinan hoy cierto número de didácticos como Henri Moniot (2000, 2001) Charles Heimberg (2004) o Luigi Cajani.

Este último ha llevado a cabo un “*combate por la historia mundial*” (Cajani, 2002), desde hace algunos años, y explica, en algunos coloquios y publicaciones, la necesidad para todos de ponerse de acuerdo sobre los “núcleos “ de la escala mundial, siendo cada uno libre de no reconocer estos núcleos en las escalas siguientes, hasta la escala local (Cajani 2004). Pero la pregunta queda planteada. ¿Cómo hacer corresponder “estos núcleos” de escala mundial con la “*interioridad nacional*”? Jean Chesneaux ha analizado como “*cada pueblo, en el nivel de Estado-nación, busca el poder incluirse en la historia mundial a través de su perfil nacional original, el poder afirmar su identidad nacional a largo plazo*”.

Por su parte, Charles Heimberg, llama a la historia local a apartarse de la presión nacionalista que se ejerce sobre ella para hacer un relato de justificación y poner de relieve el Estado-nación, la mayoría de las veces desde el punto de vista de los vencedores. La historia escolar, según el mismo autor, debe tener en cuenta la evolución reciente de la ciencia histórica (convertida en una historia comparativa, cruzada y transnacional, incluso mundial) así como la evolución de nuestras sociedades y su carácter cada vez más multicultural, para que cada alumno pueda inscribirse en la historia que aprende, debe, por último, liberarse del relato tradicional, lineal y llano, que se desarrolla en una escala inamovible. Así la historia escolar permitiría, según Charles Heimberg “*ver la construcción de las identidades, su elaboración, la parte de libertad de la que cada ciudadano debiera disfrutar por igual*” separándose así de la que hoy día, a menudo, considera “*a priori la existencia de identidades determinadas y estables, que hay que construir y reforzar, más cercanas, con respecto a los emigrantes, a una perspectiva de asimilación normativa que a una finalidad de reconocimiento y de mestizaje*”. La toma de conciencia de la cuestión de la alteridad por los programas pasa por una aprehensión del *otro* de aquí y de allí, por dar cierto valor a la dimensión plural y compleja de las sociedades y por una “*historia centrada no solo en los vencedores y dominantes, sino también en las categorías subalternas y dominadas que no gozan naturalmente de un lugar significativo en el relato tradicional de la historia humana*”(Heimberg, 2004).

Sin embargo, para llegar a una mejor comprensión entre las culturas, no es suficiente “*simplemente dispensar conocimientos apropiados*”. La simple disposición de los conocimientos no conlleva automáticamente comprensiones y reconocimientos. Estos conocimientos están necesariamente limitados y escogidos. En la escuela no se puede ver toda la diversidad de hechos de cultura, todas las sociedades ni todas las minorías, no se pueden tampoco abordar todas las variaciones existentes del racismo, de los prejuicios y del etnocentrismo. Lo que hay que señalar aquí sobre todo, es que el efecto de estos conocimientos en materia de comprensión mutua es poco probable y poco duradero. Para que la formación adquirida desemboque en un instrumento mental duradero y transferible a otras situaciones, tendría que fundarse en la adquisición de una forma de pensar y de razonar. Así, tenemos que añadir aquí que enseñar la *diferencia* teniendo como objetivo el *reconocimiento del otro* no puede hacerse por la simple transmisión de conocimientos, esto requiere el ejercicio del pensamiento histórico.

El ejercicio del pensamiento histórico.

Así pues no es suficiente con enseñar otras culturas para asegurarse la aceptación del *otro* y el respeto mutuo. Hay que estimular estas actitudes y estos valores a través de un cierto número de disposiciones intelectuales. Desde los trabajos de Lawrence Kohlberg, está sobradamente demostrado que la progresión en la escala de valores y los principios del desarrollo de las facultades morales reposa ampliamente en el desarrollo de las aptitudes intelectuales: los prejuicios y las incomprensiones se explican a menudo por defectos de madurez intelectual (Laville, 1985, p. 28). El remedio contra el etnocentrismo no reside únicamente en el reequilibrio de las escalas en la configuración de la historia escolar. Reside igual e incluso esencialmente en el acceso al aprendizaje del funcionamiento histórico en clase de historia. Por su mismo funcionamiento, la historia es una protección frente al etnocentrismo.

La *diferencia* y su corolario, la comparación, están en el centro del oficio de historiador. Como la zoología, la historia debe de hacer “*el inventario de las diferencias*” preconiza Paul Viene (1976). Además, la introducción de una pedagogía de la *diferencia* fundada en el razonamiento comparativo se basa en el respeto de la especificidad del funcionamiento histórico, como nos invita André Ségel (1987).

Aplicada a la historia de los otros, el funcionamiento histórico tiene virtudes específicas tales como la descentración, la empatía, el relativismo de los valores culturales e incluso la tolerancia. Estas virtudes no sabrían desprenderse directamente del contenido de los programas. Es por medio de una acción didáctica apropiada que se puede pretender

descentrar al alumno con relación a él mismo y a su entorno social, que se le puede conducir a comprender con empatía las *diferencias* y a deconstruir los estereotipos y los juicios de valor.

La comprensión del *otro* pasa también por la empatía, esta capacidad de poder ponerse en el lugar del otro, aquí o en otro lugar, ayer y hoy. Es esto lo que permite desarrollar la noción de relatividad, en el sentido en el que todo juicio histórico es relativo a su objeto: “no existe un alcance universal porque cada sociedad es diferente y se diferencia de ella misma por el conjunto de cambios que le afectan” (Ségal, 1987, p. 41).

La empatía se efectúa a menudo por analogía. Si ésta resulta pedagógicamente útil (Cariou 2003) hay que vigilar que no funcione como una pantalla que haga difícil la comprensión de las diferencias. Es en este sentido que Charles Heimberg subraya que el reconocimiento del otro debe evitar un doble escollo: “*el de proyectar sobre el Otro, quien quiera que sea, un marco de referencia que pudiera parecer universalista, y condujera a la exigencia de su asimilación, y el de explicar cualquier diferencia percibida en la sociedad en función de criterios culturales e identitarios, ocultando por esto cualquier otra posibilidad de diferenciación, despejando una dimensión social que puede exceder o contradecir las divisiones identitarias*”(Heimberg, 2004).

Para comprender las sociedades de otros lugares y de otras épocas, sin duda es necesario reducir la distancia que separa sus esquemas de pensamiento de los nuestros. Esto exige empatía, una abertura de espíritu, una simpatía, incluso una amistad hacia *el otro* como lo preconiza Henri-Iréné Marrou (1975, p.93). Sin embargo hay que evitar instalarse en una introspección que borre toda distancia y someta las acciones de los hombres del pasado a las categorías exclusivas del presente. Es necesario, dice además Marrou, “*ponerse entre paréntesis*”(1961, p.1506), “*dejar libre su pensamiento*”(ibid. P.85) o aún más “*salir fuera de sí*” (ibid. P. 237). Pero según H-G Gadamer, este transporte en el punto de vista del *otro* no es ni transporte empático de una individualidad en otro, ni tampoco una sumisión del otro a nuestras propias normas”. Esto necesita un horizonte histórico que, sin perder de vista su propio presente, preste la escucha a la alteridad de la voz del pasado. (Gadamer, 1976, p. 146).

La comprensión del otro pasa por un esfuerzo de descentración que tiene en cuenta los marcos de referencia, las normas y los valores del contexto estudiado. Aprendiendo cuales son las finalidades de las personas, sus valores; sus acciones y sus conductas llegan a ser inteligibles.

La descentración permite al historiador no pronunciar nunca en su nombre juicios de valor. Le permite restituir cuáles eran los valores del tiempo, explicar las conductas a partir de estos mismos valores y añadir que éstos son diferentes de los nuestros. Pero el historiador no añade ninguna apreciación sobre estos valores. (P. Viene 1978, p. 126).

La descentración, previa a todo discernimiento de la diferencia, debe ser una preocupación didáctica mayor para que el encuentro de los alumnos con *la historia* y con *el otro* contribuya a hacer del niño, de una familia y de una nación, un ciudadano del mundo.

Conclusión:

Conducir a nuestros alumnos a comprender las diferencias para poder vivir juntos ayer y hoy, aquí y más allá es, o debe ser, uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la historia en toda sociedad, pues toda sociedad es multicultural y tiene relaciones con otras sociedades y otras culturas. Para alcanzar este objetivo hay que trabajar por *“la renovación de la enseñanza de la historia, para la pluralidad resuelta de sus horizontes”* (Moniot 2000). También hay que ejercitar a nuestros alumnos en el pensamiento histórico que encierra las virtudes de dialogo y de tolerancia que se derivan de la empatía, de la relatividad y la descentración.