

CONCIENCIA HISTÓRICA Y FORMACIÓN HUMANA

PENSAR LA HISTORIA PARA LA EDUCACIÓN

por ÁNGELES GALINO

*IEPS (Instituto de Estudios
Pedagógicos Somosaguas)*

El concepto de *conciencia histórica* presupone el *discurso histórico*. A los efectos de esta exposición, entendemos por *discurso histórico* el universo historiográfico ya logrado. Es decir, el conocimiento que hoy podemos tener de las realidades históricas, después de las aportaciones de las grandes escuelas historiográficas y de los historiadores que han marcado de manera decisiva el desarrollo de estos estudios. Incluyendo también la luz que han arrojado debates importantes sobre determinadas cuestiones como, entre nosotros, el enigma de España entre Américo Castro y Sánchez Albornoz o la gesta de España en América, avivada con motivo del Quinto Centenario.

La *conciencia histórica* tiene en cuenta necesariamente el discurso histórico. Más aún, el discurso histórico es el núcleo duro, el saber de la historia que lleva en sí el embrión de la conciencia histórica. Pero ésta, a partir del mismo, concierne otros aspectos, distintos del puro conocer intelectual, aunque, como es lógico, relacionados con el conocimiento del que parte.

Contando, no sólo con la búsqueda irrenunciable de la certeza histórica, sino con la seguridad de que también en historia se cuenta con determinadas certezas bien contrastadas, como se ha escrito recientemente, «que no se balancean», entendemos que la forma propia del conocimiento histórico interpela de *un modo peculiar* al sujeto que lo cultiva.

Las experiencias humanas, propias de las realidades históricas, tratan de hombres y mujeres con sus conductas repetitivas o únicas, que, —aún referidas a factores varios, naturales, sociales y culturales— han condicionado su vida y la de los pueblos, de manera que su conocimiento no puede menos de suscitar la reflexión, el interrogante, la inquietud y, en muchos casos, el juicio de quien lo investiga, lo enseña o lo aprende. Si juzga, toma partido. De algún modo, «mide» el acontecimiento y se mide con él. No es en el saber especulativo del concepto, sino en la conciencia histórica donde se perfecciona el saber de sí mismo [1].

La formación de la conciencia histórica se apoya en la capacidad del discurso histórico, pero la desborda, para suscitar las reacciones y actitudes vitales de la comprensión. El tipo de comprensión a que nos referimos, provoca, de algún modo, la autoimplicación del sujeto que conoce. Le induce a a juzgar. Incide en la configuración de su personalidad.

Platón señaló ya la admiración como principio del conocer. Ramón Llull hizo del maravillarse el eje pedagógico de la educación del joven que por eso llamó *Félix de les Maravelles del Mon*. El ¡Eureka! de Arquímedes no es sólo el entusiasmo por la solución de un problema, es el deslumbramiento, la exultación afectiva por la revelación de una armonía de las cosas, antes desconocida. Ahora bien, lo que sucede en *la comprensión de la historia* es diferente. Tiene su despliegue completo en la experiencia suscitada por un conocimiento que, al estar directamente relacionado con el universo humano, no puede menos de introducir en un horizonte de libertad e interesar así, directamente, el mundo de la ética.

Comprender un texto, un gesto, un acontecimiento en su dimensión histórica, es algo más que hacer directamente su lectura inmediata. Es asomarse a un espacio humano desconocido. Es preguntarse por sus posibles concausas y contextos: porqué prevaleció la solución fácticamente dada, y frente a cuáles alternativas, o bien, gracias a qué factores —previos o concomitantes— pudo tener lugar; qué significados tuvo para quienes lo vivieron y cuáles fueron las nuevas posibilidades a que dio lugar.

La comprensión histórica de que hablamos se refiere a aquel comprender que, cuando es vital, constituye la forma normal de conducirnos en la vida. El sujeto de esta comprensión está concernido por ella. Queda incitado a situarse él mismo ante lo que conoce, a tomar partido. Es decir, a emitir un juicio que, por el hecho de formularlo, le compromete a él mismo. Gracias a la conciencia histórica, el nuevo

paisaje conquistado por el conocimiento, al estar referido al orden humano, solicita del sujeto «una libertad de espíritu inédita» [2]. Una responsabilidad nueva.

En Alemania se cultiva, desde la base de una inspiración amplia, lo que se denomina la *Gechichtsdidaktik*, con el mismo objetivo de incluir y desbordar el conocimiento histórico y ayudar a la formación de una « conciencia de la historia». Caben aquí las operaciones intelectuales y los procesos afectivos y morales que alimentan el desarrollo cognitivo, la identidad y la socialización de los alumnos.

La materia de la comprensión tiene carácter histórico, como lo tiene la lectura del sujeto que aprende: cualquier lectura de la historia está irremediabilmente fechada. Nuestros alumnos, como todo ser humano, están vitalmente orientados hacia el futuro. La formación de algún grado de conciencia histórica, precisamente por la pregnancia vital del saber histórico, es susceptible de suscitar también cuestiones y actitudes referidas al *presente* que, a su vez, implica una corresponsabilidad respecto del *futuro*. «Hay que dejar un hueco a las perspectivas abiertas...al menos la historia tiene el mérito de superarnos y de suministrar al imaginario colectivo un irreemplazable repertorio de relatos verídicos» [3]. Las indagaciones de la historia responden en buena parte a la búsqueda de las raíces, pero también a una inquietud por el presente. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Qué esfuerzos, qué sacrificios han permitido lograr este progreso? ¿En qué sentido puede hablarse de adelanto (o progreso) y en qué sentido, no? ¿Qué olvidos colectivos, qué abandonos consensuados hemos consentido para encontrarnos en esta situación?

La utilidad principal de la historia es construir procesos significativos para el cuadro de luces que ordinariamente sirven los medios. Noticias incomprensibles para los telespectadores o teleoyentes. Por supuesto, para la mayoría de nuestros alumnos. El trabajo largo y paciente de la historia puede descubrir el porqué de los flashes-noticias, dar razón de ellos. Proporcionar elementos para que se les otorgue, o no, la categoría de hechos significativos.

Los antropólogos atribuyen el nacimiento de la historia al despertar de la conciencia del yo. La historia puede ser un factor cualificado en la formación de la conciencia de la identidad personal y colectiva. Posee materia inagotable para suscitar reacciones, despertar la capacidad de los jóvenes para preguntarse, criticar y vislumbrar la importancia de una participación responsable aunque modesta.

La importancia de la historia para despertar el interés, la dicen a diario los colegas de otras disciplinas, que lanzan incesantemente nue-

vas publicaciones sobre la génesis de cuestiones relacionadas con las respectivas materias desde perspectivas inéditas. La historia de las ciencias alcanza un alza creciente en la didáctica actual.

Todo poder ha reconocido siempre la importancia de la historia, esforzándose en transmitir a los súbditos determinadas visiones del pasado mediante conmemoraciones, festivales, y una investigación histórica destinada a corroborarlos.

El último dato viene a colación, no porque los gobiernos no tengan derecho a fomentar las contribuciones históricas, sino porque el concepto de conciencia histórica es delicado, como lo es toda alusión a la conciencia. Para caracterizar pedagógicamente su significado, el *docente educador* habrá de revisar continuamente su honesta fidelidad a los dos polos de la cuestión, el discurso o saber de la historia y su contribución a la formación del hombre o de la mujer. Ideal espléndido pero inalcanzable, acechado siempre por su máximo contravalor, la manipulación.

Formar para el cambio

Sin pensar en absoluto en una concepción lineal de la historia, hace tiempo superada, cuando, por exigencias didácticas, se trabaja un periodo, la diacronía en que pueden ordenarse ciertos datos concretos aparece como un buen campo de despegue, capaz de proporcionar ocasiones de introducir en una educación para el cambio. Formar para el cambio es, en síntesis, ayudar a comprenderlo, criticarlo y, dado el caso, asumirlo o no, sin que el sujeto se rompa. La quiebra del sujeto está hoy amenazada por varios frentes. Por un lado la rigidez anacrónica que ignora la distancia entre el pasado y el presente, porque otorga al pasado una vigencia que ya no tiene. Otro modo de perderse es diluir toda responsabilidad del sujeto o sujetos en los condicionamientos sociales, con el incremento de pasividad y falta de participación que suscita. En esta línea puede incluirse también el estructuralismo.

Los grandes cambios políticos de nuestro siglo, principalmente los contemporáneos de los alumnos, desde 1989 en adelante, ofrecen base suficiente para discernir factores de innovación y de permanencia. Si permanecen las poblaciones, cambian los gobiernos, las leyes, en muchos casos la lengua, la moneda, las fronteras. Por supuesto, los programas escolares de historia y geografía, con su enfoque ideológico y el material correspondiente. Con el *revival* de nacionalismos en el territorio euroasiático, cambia el sentido de pertenencia al Estado del que

antes se formaba parte. No mencionamos ahora la identidad cultural y religiosa que ofrecen peculiaridades apenas sospechadas hece dos decenios.

Estamos señalando el carácter motivador para el aprendizaje de los cambios actuales. En modo alguno se trata de volver a una historia *évenémentielle*, sucumbiendo a lo que se llamó con razón la tiranía del *acontecimiento*. Incluso cabe preguntarse —como ya lo han hecho los que se ocupan con la historia del presente— si en una sociedad consumista, como la nuestra, cierto modo de tratar los hechos no acaba convirtiéndolos en pura materia noticiable, en objeto de consumo. La inflación del acontecimiento, dicen, «¿constituirá el ser de nuestro presente histórico como la inflación monetaria constituye el centro de nuestra economía?» [4].

Es que, para los historiadores, el concepto de acontecimiento —en su unicidad aislada y espectacular— ha cedido el paso a un nuevo modo de pensar las innovaciones o «revoluciones». Estas ya no se conciben como la irrupción abrupta y violenta de una mutación que delimita claramente un antes y un después. Tal innovación, por importante que aparezca, ha sido posible porque se ha ido fraguando gracias a la onda de innovaciones que la precedieron. Los autores del libro *Leer y escribir en España* han mostrado que la estructura cultural de alfabetización restringida ha necesitado en España más de doscientos años para ceder el paso a la nueva estructura de alfabetización generalizada [5]. Con la misma significación, de acontecimientos que marcan época pero responden a procesos previos, titulaba ya en 1962, Thomas S. Kuhn, su obra clásica, *La estructura de las revoluciones científicas*.

Este cambio de concepto acerca del acontecimiento requiere situar la «innovación» en el fluir de la coyuntura (el tiempo de las oscilaciones cíclicas) y ésta, a su vez, en el lentísimo proceso o semi-inmovilidad de las estructuras.

Consiguientemente, purificado por la crítica que, con razón, ha sufrido desde principios de siglo, a causa del desmesurado y cómodo protagonismo que la historia anterior le había otorgado, el acontecimiento «vuelve». Vuelve, y no sólo requerido por la historia política que siempre contó con él. Lo que ocurre es que la historia política no es la única. Están la historia social, la económica, la de las creencias, la oral, la del imaginario, etc. Está, por supuesto, la historia de la Educación y la de la Pedagogía. Desde la historiografía de la historia de la educación, interpretar el acontecimiento contemporáneo, su estructura y significación social, «no sería ya, desde ahora, interrogarse sobre la espuma del tiempo histórico, sino tratar de acercarse al fun-

cionamiento de una sociedad a través de las representaciones parciales y deformadas que ella misma produce» [6].

Aceptada la función depuradora que se ha llevado a cabo contra la historia *événementielle*, ciertos grupos de alumnos pueden descubrir motivaciones iniciales en estas «innovaciones» que nuestro tiempo ofrece. Constituyen buena base para un campo inagotable de preguntas. Puesto que los cambios en la historia no son hechos naturales, no son ineluctables, este caso concreto que se estudia

¿cómo se originó?,

¿se sabe quienes la iniciaron?

¿cómo pudo propagarse esta innovación? o ¿qué dificultades encontró?

¿cómo se puede cooperar a que se afiance una innovación?

¿cómo se puede obstaculizar?

¿será lícita la aplicación de todas las innovaciones descubiertas en el dominio de la ciencia?

¿qué innovaciones sociales considero justas?

¿cuáles, no?

La conciencia histórica que se confronta con el acontecimiento actúa como despertador de la participación responsable del sujeto en la marcha de los acontecimientos.

Un ingrediente insoslayable de la conciencia histórica es el modo de comprender el tiempo de la historia. No se puede pasar por alto el tema de su *aceleración*.

La creciente desmaterialización del ambiente artificial en que el hombre actual se desenvuelve, al intensificar sus creaciones simbólicas, ha puesto en movimiento el mundo de los objetos, porque ha revolucionado los sistemas de producción. La velocidad de los sistemas tecnológicos ha generado temporalidades insospechadas hasta ahora: frente al tiempo inexorable del reloj, el tiempo a-humano de mil millonésimas de segundo del ordenador, por ejemplo. Los modelos de cultura elaborados en relación a un contorno casi estático, han de reelaborarse para dominar los fenómenos en los que el tiempo arremolinado, como diría Quevedo, juega un papel determinante. Hay que conjugar la tensión entre las dimensiones esenciales del hombre y las nuevas necesidades y posibilidades.

Entre las primeras, me refiero a la dignidad óptica de la persona

humana, hombre o mujer, a la paridad de derechos y deberes para ambos sexos, al ejercicio de la libertad responsable y al respeto de los Derechos Humanos, no sólo en su versión europea, sino en las versiones que reciben en otras concepciones culturales. Para responder a las necesidades y nuevas posibilidades ante las que el alumno habrá de definirse como persona, la cultura humanística que proporcionan las creaciones culturales y las cambiantes situaciones humanas vehiculadas por la historia, ofrecen ocasiones abundantes para plantearse cuestiones de gran calado personal y social. En principio, le remitirán a sí mismo, a la capacidad de interrogarse, a bucear en su interioridad, eventualmente, a un debate con personas de su confianza, y a un discernimiento que, en último término, ha de formarse interiorizando criterios que —eso sí— provienen de otras razones que no se reducen a la mera razón histórica, que «trata de encontrar en la historia misma su original y autóctona razón... < pues >Hasta ahora lo que había de razón no era histórico, y lo que había de histórico no era racional» [7]. Me refiero al mundo de la ética y al ethos moral que han de proporcionar criterios de discernimiento y hábitos para la educación moral, como raíz y cima de la formación de la persona.

Solidaridad con el presente

La relativa sincronía de procesos interdependientes que han concurrido al desarrollo global de la historia, proporciona abundante materia para la pregunta por la participación en ellos de personas y grupos, por supuesto, también de gobernantes. Se dispone de antecedentes preciosos para abrir cauces hacia la corresponsabilidad social del presente, donde pueblos e individuos aparecen cada día más condicionados por relaciones de interdependencia.

La Historia documenta abundantemente la génesis de la interdependencia que las sociedades contemporáneas están viviendo. Incluso, se abre camino en nuestros días la idea de una homologación universal. Como factores de esta homologación, funcionan sobre todo los medios de comunicación social, la tecnología de mercado y la imposición mercantil de las aplicaciones del pensamiento hipersimbólico, (como el dinero electrónico). Los efectos benéficos de tales conquistas se dejan sentir, ante todo, en los países más industrializados.

Sin embargo, la interdependencia entre países tiene otra cara: sigue siendo operante —desde distintos terrenos— entre unos países y otros. Pero son relaciones que distancian los respectivos niveles de vida, más que los acercan. La historia, que ha documentado, descu-

bierto y estudiado las relaciones reales entre determinados grupos humanos está muy lejos de ofrecernos siempre procesos deseables. Registra interdependencias que generan asimetrías crecientes. Exportar materias primas sin manufacturar e importar armas sofisticadas constituye un ejemplo típico de interdependencia perversa.

Las fronteras internacionales se están superando —es cierto— gracias a las comunicaciones avanzadas y a determinadas voluntades políticas, sobre todo. Pero, junto a beneficios innegables, ello es compatible con nuevos riesgos para la estabilidad: deudas públicas descomunales, narcotráfico internacional, paro, disgregación de familias y comunidades debidas a la migración obligada, hasta producir más de 17 millones de refugiados, 20 millones de prófugos, migraciones imponentes de pueblos, y crecimiento alarmante de la población desplazada dentro de los propios límites de sus respectivos estados.

¿Será verdad, nos podemos preguntar, que «ha aparecido una conciencia nueva de la historia universal, que acomuna todas las generaciones hacia el mismo porvenir»? [8]. Hoy, esta afirmación formulada por un teólogo de la historia hace veinte años, pertenece al pensamiento utópico, pero no debe olvidarse. La microsociedad docente de la que formamos parte ¿pretenderá formar hombres y mujeres desentendidos de los problemas fundamentales de la sociedad contemporánea?

El *continuum* histórico tiene elementos para educar la sensibilidad e interrogar el juicio de quienes, no tardando, habrán de asumir su parte de responsabilidad en el contexto social. Un *ethos* humanitario de la ciencia puede ser tanto o más importante que el desinterés preconizado por R. Merton en su *Sociología de la ciencia*.

El *ethos* mencionado puede inspirar líneas de actuación que permitan en los años de la adolescencia:

descubrir en el contexto cercano del entorno vivido elementos de relaciones asimétricas, generadores de situaciones injustas.

comparar datos de la actualidad o del pasado que ayuden a descubrir las contradicciones entre los medios rural y urbano; entre una región —o autonomía— y otra; entre países o entre continentes.

Interesa estimular y reconocer en los jóvenes la importancia despertadora de sus iniciativas y protagonismos puestos al servicio de un empeño modesto en relación con los problemas detectados. Desde esta perspectiva, la motivación y el camino tienen más valor formativo que la operatividad inmediata de los resultados.

Dimensión intercultural de la formación histórica

La historia atestigua el carácter generalmente conflictivo de los contactos entre diferentes culturas. Los procesos de evolución, revolución y restauración; de conquistas, colonizaciones e invasiones se han traducido siempre en conflictos de muchas clases. Principalmente, conflictos de intereses, y culturales. Al mismo tiempo, la historia patentiza que las barreras culturales no son infranqueables: los diferentes tipos de relaciones entre culturas puestas en contacto por los más diversos motivos, incluido el de las guerras, han abierto, de hecho, espacios para cruces genéticos, intercambios mercantiles, trasvases de normas y costumbres, inculturación religiosa, mutaciones lingüísticas, y cruces de todo tipo.

La dimensión inetercultural de la educación todavía aparece, a veces, como algo sorprendente. Y, sin embargo responde, en parte, a una tendencia que se viene desarrollando en Europa desde hace más de dos siglos: las corrientes uniformadoras que desempeñan la revolución industrial, la ciencia, la tecnología, y las ideologías en cuanto tendencias supranacionales. El mundo en que vivimos es progresivamente pluricultural y pluriétnico.

En oposición, las guerras de los dos últimos siglos vuelven a rubricar el carácter bélico de las relaciones entre culturas. Las recesiones económicas acentúan la que se ha denominado «enfermedad de identidad» y desatan sentimientos de xenofobia, como puede fácilmente constatarse.

La enseñanza de la historia está llamada a cimentar el sentimiento justo de la propia identidad, pero con apertura respetuosa a la identidad de todos los grupos, muy especialmente de los que se hallan en contacto. En el sistema docente, los objetivos interculturales se alcanzan cuando alumnos pertenecientes a distintas culturas se incorporan al mismo, tienen la posibilidad de presentarse como tales, se consideran a una luz favorable, y adquieren los conocimientos, actitudes y capacitación necesarias para convivir en paz en el seno de una sociedad multicultural y democrática. Ello implica valorar las propias costumbres y valores, pero también las de los demás. Respetar todas las culturas y desarrollar actitudes positivas ante el extranjero, supone cierta relativización de lo propio que corre en paralelo con la capacidad integradora de la persona.

Aunque la educación intercultural tiene que formar parte integrante de toda la enseñanza, la historia desempeñará un papel decisivo en la educación intercultural, si ha de responder a la preparación

de los jóvenes para ser miembros de una sociedad multicultural y democrática.

Sin entrar en el largo debate que, a partir de los años cincuenta, ha tenido lugar entre estructuralistas e historiadores, reconocemos abiertamente que la antropología histórica tiene en su haber excelentes contribuciones a este respecto. Las diferencias existentes entre las diversas culturas —que no son pocas— reflejan el esfuerzo de cada colectividad de seres humanos para adaptarse y sobrevivir. Una realidad compuesta por los condicionamientos geográficos, las vicisitudes históricas, el modo de enfrentarse con los otros grupos humanos, y el proceso de concepción del mundo que ha ido decantando un entorno, que podríamos considerar metafísico. Me refiero a las diferentes expresiones que ha revestido la pregunta del hombre acerca del mundo, la reflexión sobre sí mismo y sobre el sentido de su existencia.

Una cultura es el decantado histórico de los grupos sociales implicados en ella, los cuales han llegado a un modo común de interpretar los hechos y los valores. En una palabra, poseen « un arte de vivir». La evolución histórica ha dado lugar a muchas culturas dentro de un mismo grupo étnico. Reconocer que los grupos culturales se mueven con amplios márgenes de interpretación de las respectivas historias, no equivale a afirmar que las identidades culturales sean puramente arbitrarias. Es reconocer algo obvio, incluso para aquellos historiadores que, sin caer en la trampa de la historia inmóvil, privilegian lo reiterativo a expensas de lo cambiante, dedicando especial atención a los fenómenos de repetición social.

Con la historia y la antropología histórica colaborarán las ciencias sociales. Si la historia necesita la teoría social o alguno de sus elementos, mientras la ciencia social reclama el tiempo como una categoría propia, «es difícil postular una diferencia abstracta entre ciencia social e historia» [9].

Toda la historia, pero especialmente la contemporánea, constituye un elemento metodológico de primer orden para introducir las finalidades mencionadas, si se tiene en cuenta la génesis histórica de tantos aspectos de la compleja realidad.

La cantera de posibilidades es prácticamente ilimitada. Recordemos las acciones colonizadoras llevadas a cabo por los países occidentales. La coexistencia de grupos de diferentes etnias, culturas, lenguas y religiones en sociedades del bienestar, donde conviven secularmente en condiciones de marginación, que los movimientos cívicos de USA han contribuido eficazmente a criticar.

Las fuertes corrientes migratorias, endémicas en España y otros apíses mediterráneos, se acentúan después de la Segunda Guerra mundial hacia los países industrializados en rápida reconstrucción. Han planteado problemas de educación intercultural mejor estudiados que resueltos.

La crisis del Estado-nación en Europa y el *revival* nacionalista de diferentes regiones europeas, se hallan en aumento creciente, aunque no exclusivo, tras la caída de la URSS.

Las tendencias centralizadoras post napoleónicas, que inspiraron los sistemas de «educación nacional» en el siglo XIX y en buena parte del actual, están hoy sujetas a revisión. Desgraciadamente, los currículos de enseñanza y las investigaciones siguen situándose en una óptica occidental y etnocéntrica [10]. Si sigue así, la enseñanza de la historia acabará por ser obsoleta. «No es necesaria para personas modernas y racionales y tampoco para proseguir estudios», se dice ya. Pero sería una catástrofe. Discrepamos abiertamente del intento de sustituir la formación histórica por la información empírico-sociológica, con la que ha de complementarse.

En la formación de una conciencia histórica, a la altura de nuestro tiempo, ocupa un espacio decisivo la atención dispensada a los *sentimientos de identidad*, que tanta preponderancia ejercen y que, sin duda, han necesitado un desarrollo temporal. El historiador sabe que se trata de elaboraciones históricas hechas de creación, recreación, interpretaciones y pasiones heredadas que, a su vez, varían con el tiempo y los intereses. Construcciones temporales, con materiales provenientes de una memoria y subrayados compartidos y de amnesias y omisiones, también colectivos [11].

Si la historia fuese una ciencia enteramente objetiva no habría razón para discutir las cuestiones que la parcialidad y el prejuicio plantean cuando se trata de relaciones entre culturas.

Para estudiar los problemas asociados con la parcialidad y la discriminación en historiografía, el Consejo de Europa ha mantenido un extenso programa que debía desarrollarse en tres decenios. En la primera fase la atención se ha centrado en los textos escolares. Como era de suponer, ha quedado patente que las principales parcialidades residen en la interpretación «nacional» del pasado, que trata la historia desde el esquema del surgimiento y la decadencia de los grandes estados. En opinión de E. Dance, uno de los expertos que han colaborado, el prejuicio nacional que ha causado más daño en Europa y en los respectivos libros de texto es el nacionalismo interno de los estados.

La historia debe asumir la función que le corresponde en la formación intercultural que nuestros alumnos necesitan. Teniendo siempre como centro el sujeto que aprende, precisa partir del conocimiento y valoración de la propia identidad cultural.

Al final de la primaria el alumno habría de ser consciente de su pertenencia a una nación, incluida en una familia de naciones, que, a su vez, forman parte de una misma civilización. Pero también, de que el género humano forma una comunidad global destinada a unir todos los pueblos. La educación intercultural debiera concebirse, por principio, desde perspectivas internacionales y globales [12].

El paso siguiente, propio de la enseñanza secundaria, ha de centrarse en los tipos de relaciones que unen a unos pueblos con otros. El joven ha de adquirir clara conciencia de que la familia de naciones a que pertenece está cada vez más vinculada entre sí por la mutua interdependencia y corresponsabilidad. Así la necesidad de cooperación sería la segunda lección que deberíamos saber descubrir a los jóvenes. En cualquier caso, hay que desarrollar la formación intercultural europea sobre un *horizonte de mundialidad*. Es decir, de formación en el respeto y justicia para los demás pueblos, incluidas las minorías con las que convive, y formarse para una educación no-racista [13].

Los profesores de historia tendrían que rechazar una actitud excesivamente neutra. Si no toman partido por las minorías, quedarán insensibles a los problemas culturales de nuestra sociedad. Se requiere, por su parte, un esfuerzo de nuevo cuño para conocer alguna o algunas culturas minoritarias presentes en el país. Incluso, y no en último término, analizar los propios sentimientos, pensamientos y comportamientos etnocéntricos. Los profesores no estamos libres de estereotipos y prejuicios culturales. Quizá, en el fondo, esperamos de todo corazón que las minorías acabarán por ser asimiladas, como apunta Ronald Donk [14].

Por supuesto, la formación histórica ha de proponerse explícitamente entre sus objetivos, ayudar a la adquisición del necesario sentimiento de la propia identidad, pero también de la identidad de los demás grupos, y más concretamente de los que, en cada caso, se hallan en cuestión. Esto llevará a desarrollar actitudes positivas frente al extranjero y a respetar, en principio, todas las culturas. Lo cual postula la revisión de las posiciones propias. Un cambio de perspectiva con tanta dosis de autoestima como de rigor histórico, capaz de liberar las educaciones «nacionales» de todo provincianismo anacrónico.

En síntesis, sobre el esquema inicial de los fines fundamentales de la educación, «cada momento, cada grupo y cada sujeto tiene particu-

lares exigencias en las que se concretan esos genéricos objetivos» [15]. Para el indeclinable objetivo de facilitar las relaciones en nuestras sociedades pluriculturales y pluriétnicas, una conciencia histórica a la altura de nuestro tiempo, constituye un potencial formidable para contribuir al reconocimiento de las culturas minoritarias, detectar y combatir los prejuicios y la discriminación, respetar los derechos humanos, y formar en la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.

Para lograr tales objetivos, la necesidad de currículos pluridisciplinares, es evidente. A condición de que no se piense exclusivamente en las llamadas ciencias sociales. Son otros muchos datos, saberes y valores los que a tales dimensiones de la educación han de concurrir.

Dirección del autor: Ángeles Galino, IEPS, Vizconde de Matamala, 3, Madrid, 28028

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 25.III.1994

NOTAS

- [1] GADAMER, Hans-George (1975) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. A. Agud y R. de Agapito, p. 290, (Salamanca, Sígueme).
- [2] GADAMER, Hans-George (1993) *El problema de la conciencia histórica*, trad. e introd. A. Domingo Moratalla, p. 73, (Madrid, Tecnos).
- [3] BOURDE, Guy y MARTIN, Hervé, (1992) *Las Escuelas históricas*, p.246 (Madrid, Akal) primera ed. Seuil, 1990,
- [4] AA.VV., LE GOFF, J., CHARTIE, R., y REVEL, J., Directores (1988) *La Nueva Historia*, p. 20, (Bilbao, El Mensajero)
- [5] AA. VV., ESCOLANO, Agustín, Director (1992) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)
- [6] *La Nueva Historia*, p. 534, (ob. cit.).
- [7] ORTEGA Y GASSET, José (1987) *Historia como sistema y otros ensayos de Filosofía*, p.59, (Madrid, Revista de Occidente, Alianza Editorial).
- [8] ALFARO, Juan (1988) *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*, p. 256, (Salamanca, Sígueme).
- [9] JULIA, Santos (1989) *Historia social/Sociología histórica*, p. 81, (Madrid, Siglo XXI de España).
- [10] GRANT, Carl A. ed. (1992) *Research & multi-cultural education. From the Margins to the Mainstream*, pp. 9-10, (Londres-Washington, The Falmer Press).
- [11] GALINO, Ángeles (1993) La educación intercultural ante los preconceptos de identidad comunitaria, pp. 25-34, en *Letras de Deusto*, vol. 23, n. 59, mayo-junio

- [12] LYNCH, James (1992) *Education for citizenship in a multi-cultural society*, p. 5, (Londres, Cassell).
- [13] SHENNAN, Margaret (1991) *Teaching about Europe*, p. 172, (Londres, Cassell).
- [14] DONK, Ronald (1989) L'éducation interculturelle et l'enseignement de l'histoire, p. 154, en *L'éducation interculturelle, Concept, contexte et programme* (Estrasburgo, Consejo de Cooperación Cultural)
- [15] MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1993) Los valores y la educación multicultural en *Los valores un desafío permanente*, p. 154, Vid. pp. 151-166 (Madrid, Cincel)

SUMMARY: HISTORICAL CONSCIENCE AND HUMAN FORMATION TO THINK HISTORY FOR EDUCATION

The person who acquires a certain degree of *historical conscience* interprete the historical realities by a hermeneutics that challenge him/her: in this case the comprehension of history carries an ethical judgement which by the mere fact of formulating, it commits the person who formulates it.

The progressive acquisition of an historical conscience offers a privileged base to introduce formation for change, for a civilization of solidarity, for the living together of different cultures in a multicultural and democratic society.

KEY WORDS : Historical conscience, interpretation, comprehension (*verstehen*) of history, formation for change, civilization of solidarity, multicultural or intercultural education.