

La enseñanza de la Historia en Europa, hoy: entre la educación preventiva, el modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia y la renacionalización

History teaching today in Europe: between preventive education, transitional model and renationalization

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-682>

Sébastien Ledoux

<https://orcid.org/0000-0001-8603-0734>

Université de Picardie Jules Verne

Resumen

La enseñanza de la Historia en las escuelas está históricamente vinculada a un triple proceso desarrollado desde finales del siglo XVIII: la construcción de las naciones modernas y, paralelamente, sus imaginarios; la escolarización de los jóvenes por los Estados y el lugar de la Historia como motor de un nuevo régimen de temporalidad. Esta enseñanza centrada en la nación se basaba en una narrativa heroica y finalista que proyecta al niño en una comunidad nacional dirigida a transformado hacia un Progreso irreversible. Este artículo analiza las transformaciones en la enseñanza de la Historia surgidas en Europa a finales del siglo XX. Proporciona el contexto de esta transformación caracterizada por un nuevo enfoque del pasado, centrado en las víctimas de crímenes (de genocidio, represión, guerra civil). Este enfoque establece un nuevo contrato narrativo para las sociedades europeas: conmemorar los crímenes y las víctimas para fortalecer la cohesión social, en vez de olvidarlos, para prevenir la repetición de estos crímenes educando a las nuevas generaciones como ciudadanos tolerantes a través de la transmisión de la Historia de estos crímenes. Bajo este nuevo mandato moral de creación de ciudadanos tolerantes y de la prevención del autoritarismo, el currículum de la Historia introduce crímenes como el genocidio de los judíos y conforma el desarrollo de nuevos programas y prácticas educativos a gran escala, como la visita a los lugares de masacres,

como una educación performativa en derechos humanos. El texto presenta diferentes casos de países europeos que están experimentando esta evolución. Al mismo tiempo, la caída del comunismo en Europa del Este y la integración de estos países en la Unión Europea en la década de los 2000 provocó un cambio en la enseñanza de la Historia que se conforma según un modelo de transición. Este modelo defendido por la UE moviliza actores supranacionales (instituciones, ONGs). Esta vez, la enseñanza de la Historia sirve a la educación para Europa y la democracia, al tomar en cuenta las minorías nacionales. La tercera parte del artículo aborda un movimiento de renacionalización de la enseñanza de la Historia que ha estado en marcha desde la década de los 2000, a través de la presentación de varios casos europeos. En conclusión, de este modo, la enseñanza de la Historia permanece en la encrucijada de la política y la cultura, bajo el prisma de las cuestiones narrativas de las sociedades, evolucionando en un mundo globalizado y ahora marcada por un horizonte temporal incierto.

Palabras clave: Europa; modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia; crímenes; prevención; renacionalización

Abstract

History teaching today in Europe: between preventive education, transitional model and renationalization. The teaching of history in schools is historically linked to a triple process that developed from the end of the 18th century: the construction of modern nations and, in parallel, their imaginaries, the schooling of young people by the state, and the place of History as the driving force of a new regime of temporality. This teaching was centered around the nation in a heroic and finalist narrative projecting children into a national community turned towards irreversible Progress.

This article discusses the transformations in history teaching that emerged in Europe at the end of the 20th century. It provides the context for this transformation with a new approach to the past focused on the victims of crimes (genocides, repression, civil war). This approach establishes a new narrative contract for societies: memorializing crimes and victims to strengthen social cohesion rather than forgetting them and preventing the repetition of these crimes by educating younger generations as tolerant citizens through the transmission of the history of these crimes. It is in this new moral injunction and prevention that the teaching of history introduces crimes such as the genocide of the Jews into its curricula and sees the development of new large-scale pedagogical practices: the visit to the sites of massacres perceived as a performative education in human rights. The text presents different cases of European countries that are experiencing this evolution. At the same time, the fall of communism in Eastern Europe and the integration of these countries into the European Union in the 2000s led to a change in the teaching of history integrated into a transitional model. This model advocated by the EU mobilizes supranational actors (institutions, NGOs). This time, history teaching serves an education for Europe and democracy by taking into account national minorities. The third part of the article addresses a movement of renationalization of history teaching that has been underway since the 2000s through the presentation of several

European cases.

In conclusion, the teaching of history thus always remains at the crossroads of politics and culture, under the prism of narrative issues of societies evolving in a globalized world now marked by an uncertain temporal horizon.

Key words: Europe; transitionel model; crimes; prevention; renationalization

Introducción

La enseñanza de la Historia en la escuela está históricamente vinculada a un triple proceso desarrollado desde finales del siglo XVIII: la construcción de las naciones modernas y de sus imaginarios (Anderson 1996; Thiesse, 2001); la escolarización de la juventud por el Estado (Luc & Savoie, 2012) y el papel de la Historia como motor de un nuevo régimen de temporalidad (Koselleck, 1979). Mientras que la Historia tendió a convertirse en un campo autónomo del quehacer científico en el siglo XIX (Delacroix, Dosse & Garcia, 2007), su escolarización pasó a depender de la nacionalización de los individuos - en particular de los alumnos- como parte de un proceso de socialización y secularización: un territorio, una lengua, un pasado común, pero también un nuevo espacio-tiempo común.

El pasado histórico no sólo es objeto de una transmisión de conocimientos sobre acontecimientos y héroes, sino que establece un marco narrativo que inscribe a los niños en una condición temporal específica. Los acontecimientos del pasado no se transmiten ya en una interpretación religiosa providencial que proyecta su existencia en el presente y hacia un futuro determinados por la salvación divina. Están determinados por la existencia histórica de la nación a la que pertenecen, que debe alcanzar el Progreso. El finalismo temporal -antes de carácter sagrado- no ha desaparecido del proyecto educativo, se ha transformado al hacer de la Historia nacional un elemento estructurador de la educación de los alumnos.

Esta centralidad de la nación en la enseñanza de la historia es muy marcada en Francia, en particular en la escuela primaria (Bozec, 2018), pero varía según las tradiciones federales de algunos estados europeos, como Bél-

gica (Colla, Girault y Ledoux, 2024). Pero esta centralidad patriótica tiende a desvanecerse en el último cuarto del siglo XX, cuando se afirman otros proyectos educativos. Estos proyectos movilizaron de nuevo la enseñanza de la Historia, ya que se referían a la transmisión del pasado a las jóvenes generaciones.

Enseñar a las víctimas de la historia: un nuevo proyecto educativo

Al igual que otras regiones del mundo (América, Extremo Oriente), Europa vivió en los años 1980-1990 un giro hacia la memoria, con aspectos políticos, sociales y culturales, en los que la educación es un componente principal (Ledoux, 2024b).

Este cambio en el recuerdo confiere al pasado un nuevo estatus. Ya no se ve como una época pasada distinta del presente, que la sociedad se encarga de transmitir como herencia común a los jóvenes, para educarlos y socializarlos en la nación. El pasado se concibe como una huella violenta aún activa en la vida de ciertos individuos y de la comunidad nacional, una huella oculta que plantea un problema a la sociedad en su conjunto y que sólo puede resolverse transmitiéndola, en particular a las jóvenes generaciones en la escuela.

Este nuevo enfoque del pasado nacional invierte el modelo de las situaciones de posconflicto (guerras civiles, regímenes autoritarios) tradicionalmente regidas por políticas de amnistía-amnesia, en las que el olvido colectivo se considera un instrumento de cohesión social que pone fin a los ciclos de violencia (Ledoux, 2024a).

La historia que se transmite es ante todo una historia de crímenes y víctimas -la mayoría de las veces civiles- y no de las victorias (militares o políticas) ni de los héroes que constituyan el marco narrativo de la historia enseñada en la escuela. El contrato social que vincula a las sociedades con su pasado se transforma profundamente, ya que lo que se suponía que formaba una comunidad nacional era el homenaje que los vivos rendían a los héroes que habían defendido la nación, a veces sacrificando sus propias vidas, y que las generaciones más jóvenes debían aprender a través de la enseñanza de la Historia. Ahora, lo que se supone que hace la sociedad es la conmemoración de las víctimas de crímenes masivos en nombre de los derechos humanos y la

tolerancia, en particular hacia las minorías nacionales.

Este pasado tiene un carácter propedéutico que se pone de relieve a través de las lecciones de la historia. Esta vez, el objetivo no es presentar a los jóvenes, con fines educativos, ejemplos (héroes, acontecimientos) que admirar y seguir, sino relatar la violencia del pasado contra la sociedad civil para evitar que se repita, con fines preventivos. El objetivo es construir sociedades democráticas educando a los jóvenes en la tolerancia y evitando la repetición de pasados violentos. El pasado siempre está investido de una función educativa, pero se presenta como un contramodelo que no debe ocultarse.

Esta omnipresencia de un pasado criminal a resolver para dirigir el presente y el futuro de las sociedades no es específicamente europea: también se encuentra en América Latina, por ejemplo (Herrera & Pertuz, 2020). En Europa, tiene sus propias singularidades nacionales. En España, por ejemplo, concierne sobre todo a la Guerra Civil y al pasado franquista, que se abordó en 1977 con el modelo tradicional de olvido-amnistía, antes de sufrir una inversión de perspectiva, iniciada por la sociedad civil, que llevó al Parlamento a aprobar la llamada ley de «Recuperación de la Memoria Histórica» en 2007 (Aguilar Fernández, 2008). Transmitir la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y comprender a una sociedad traumatizada se considera una necesidad democrática para educar a las generaciones más jóvenes (Gastón y Layana, 2023).

Más allá de las singularidades nacionales, dos grandes pasados criminales se movilizaron en la mayoría de los países europeos tras la caída del Telón de Acero. Pero el mapa europeo sigue dividido en dos por una frontera clara: la memoria de los crímenes nazis contra los judíos en Europa Occidental y la memoria de los crímenes comunistas en la oriental (Mink & Neumayer, 2007; Ledoux, 2020).

En la década de 1980, países como Alemania y Francia se vieron profundamente afectados por el genocidio de los judíos, que reconfiguró sus relatos oficiales (Rousso, 1990; Eder, 2016) y la enseñanza de la Historia en la década siguiente (Oeser, 2010; Legris, 2010). Los profesores alemanes se basan en la articulación de la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica, y en la pedagogía de la commoción emocional (*Betroffenheitspädagogik*) para enseñar el genocidio de los judíos y educar a sus alumnos en la democracia.

La identificación con las víctimas judías y la movilización de las emociones en torno al Holocausto son las herramientas pedagógicas comunes utilizadas para educar de manera uniforme a los jóvenes alemanes de la antigua RFA y RDA.

Más allá del caso de la reunificación alemana, la transición democrática de los antiguos países comunistas de Europa del Este y su adhesión a la Unión Europea está produciendo un nuevo modelo que repercute en la enseñanza de la Historia.

Entre europeización y transición educativa

Alemania desempeñó un papel destacado en los años noventa en este giro historiográfico al conformar el Holocausto en uno de los centros de su política de reunificación, convirtiéndolo en una matriz europea y dotando a la Unión Europea de una identidad narrativa. La Unión Europea incluyó entonces la memoria de los crímenes en su agenda de políticas públicas para identificar el espacio europeo con un espacio democrático que defiende el Estado de derecho y protege a las minorías (Calligaro & Foret, 2012). En 1993, el Parlamento Europeo aprobó una resolución para preservar los campos de concentración nazis como «monumentos históricos europeos», que recibirían protección legal y apoyo financiero de la UE. Esta decisión marcó el punto de partida para la construcción de un recuerdo europeo de los crímenes nazis. El 3 de julio de 1995, el Parlamento Europeo aprobó otra resolución en la que pedía a todos los Estados miembros que introdujeran un día de recuerdo del Holocausto en sus calendarios nacionales.

Mientras la memoria del Holocausto experimenta un proceso más amplio de globalización (Levy y Sznajder, 2006), las instituciones europeas lo movilizan como criterio democrático para los países candidatos a la UE y como instrumento para la europeización de la juventud. Entre 1998 y 2000, los países de la UE (encabezados por Gran Bretaña y Suecia) iniciaron una cooperación internacional sobre la educación relativa al Holocausto (Grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Educación, el Recuerdo y la Investigación del Holocausto). El 31 de octubre de 2001, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una recomendación sobre «La

enseñanza de la historia europea en el siglo XXI», en la que se pedía que la historia del genocidio judío se incluyera en los programas escolares nacionales. En 2003, los ministros de Educación, reunidos en el Consejo de Europa, instituyeron un Día de la Memoria del Holocausto y la Prevención de los Crímenes contra la Humanidad en todas las escuelas, cada 27 de enero, fecha de la liberación del campo de Auschwitz en 1945.

Así pues, las víctimas del Holocausto se encuentran en el centro de un proyecto educativo de Europa Occidental: la conmemoración de los crímenes masivos para prevenir o evitar que se repitan los crímenes que devastaron Europa en el siglo XX y la defensa de las minorías nacionales, en este caso, la judía. Este proyecto educativo no se limita a la inclusión de este hecho histórico en los programas escolares de Historia. Va acompañado de prácticas pedagógicas específicas, como las visitas de los alumnos a lugares de memoria de las masacres. A partir de los años 90, el campo de Auschwitz-Birkenau pasó a simbolizar esta evolución, que llevó a cada vez más jóvenes europeos a visitar este lugar para educarles en la tolerancia, la lucha contra el antisemitismo y la prevención de la delincuencia. El lugar se ha convertido en un símbolo de la Segunda Guerra Mundial, pero también de la educación en derechos humanos, y es el más visitado por los escolares, que acuden por cientos de miles cada año: 571.300 (57% de todos los visitantes) en 2006 y 1.029 millones (72% de todos los visitantes) en 2012. La expansión geográfica no ha cesado en los últimos treinta años, con, por ejemplo, la llegada en 2018 de estudiantes de Polonia (162.061), Alemania (29.603), Reino Unido (24.222), República Checa (23.840), Italia (17.610), Francia (17.547), Eslovaquia (17.034), Noruega (16.958), etc. Aparte de los estudiantes de Estados Unidos e Israel, la mayoría son europeos.

Esta práctica de visitas escolares a lugares de memoria también cuenta con el apoyo de la UE como instrumento para la europeización de los jóvenes en las políticas de transición democrática y descomunización llevadas a cabo en los países de Europa del Este durante la década de 2000. En Rumanía, por ejemplo, las políticas educativas desarrolladas por el Instituto para la Investigación de los Crímenes del Comunismo (IICCR), creado en 2005, incluyen las visitas a los sitios de memoria como parte de las nuevas actividades docentes. En Bosnia-Herzegovina, el libro de texto de 2007 para los

estudiantes de secundaria de Sarajevo responde a las directivas europeas en el marco de una política de transición tras el conflicto. Contiene una carpeta titulada «Excursión: aprender *in situ*» con sugerencias de excursiones (Bes-sone, 2014; Milošević & Trošt, 2021).

Así pues, este modelo educativo europeo de transmisión del pasado se ha desarrollado en parte sobre el reconocimiento de los derechos de las víctimas y las minorías, cuyo corolario ha sido su inclusión en la enseñanza de la historia. La transmisión del pasado criminal se considera fundamental para educar a los jóvenes ciudadanos europeos en la tolerancia y la democracia. Este modelo se utiliza como criterio democrático para los candidatos a la UE de los países de Europa del Este que ingresaron en 2004, comprometiéndose a incluirlo en sus programas escolares. En Rumanía, la entrada del país en la UE en 2004 fue seguida de la inclusión de la historia de la minoría judía en los programas escolares comunes a todos los alumnos (Murgescu & Avram, 2024).

De manera más general, la reforma de los sistemas educativos de los países europeos, en particular el reconocimiento de las víctimas a través de la enseñanza de la Historia, ha sido utilizada por las instituciones europeas como un instrumento pedagógico privilegiado para alcanzar los objetivos de la reconciliación posconflicto o de la transición democrática poscomunista en sus nuevos países miembros: la instauración de un Estado democrático estable. Por un lado, esta política se lleva a cabo por un número creciente de actores transnacionales y, por otro, se basa en los mismos métodos pedagógicos.

Por ejemplo, las recomendaciones de 2005 sobre la redacción de manuales de Historia para la enseñanza primaria y secundaria en Bosnia-Herzegovina proceden de una comisión creada en 2004 por la OSCE, el Consejo de Europa y el Instituto Georg Eckert. Estas recomendaciones hacen hincapié en la multiperspectividad y la interactividad que los profesores deben entablar con sus alumnos a la hora de enseñar historia. Para implicar más a los alumnos en esta enseñanza, el objetivo pedagógico y cívico preconizado por el Consejo de Europa es doble: emocionar a los alumnos y desarrollar sus facultades críticas, lo que se acerca al modelo didáctico alemán (Bendick & François, 2015). La multiperspectividad y la interactividad como modelo educativo europeo también fueron adoptadas por países como Rumanía y Bulgaria en el

período previo a su adhesión a la UE en 2007 (Constantin, 2021). Esta educación europea se refleja en la diversificación de fuentes e interpretaciones en los manuales de Historia. Tal es el caso del libro de texto para estudiantes de secundaria sobre la historia del comunismo en Rumanía, publicado en 2009 y diseñado colectivamente por profesores de secundaria, miembros del IICCR y de la CPADCR (Comisión Presidencial para el Análisis de la Dictadura Comunista en Rumanía, creada en 2006). También se ha elaborado un folleto de acompañamiento para profesores, con visitas a museos comunistas y lugares de represión en Rumanía (Sighet) y Bulgaria (Belene). Al transmitir a los alumnos la historia de la represión comunista, el documento pretende educar a los rumanos en la democracia y en los ideales europeos.

Podemos observar así que los países de Europa del Este que se adhirieron a la UE en los años 2000 fueron laboratorios de difusión de un modelo educativo europeo desarrollado en Occidente. El fin de la dominación soviética en Europa del Este dio paso a un periodo de democratización, que se reflejó en la descomunizización de las memorias y en una transición educativa (Parker, 2003). De hecho, la transformación de los sistemas educativos representa uno de los principales aspectos de la transición poscomunista en Europa del Este, de un modelo soviético de educación comunista a un modelo democrático y europeo de educación (véase el caso de Bulgaria en Satchkova, 2003).

La enseñanza de la Historia está implicada en esta transición, que conduce a una liberalización del mercado de los libros de texto que se aleja del control estatal y a una pluralización de los actores europeos nacionales y transnacionales en la transmisión del pasado nacional. Pero el contenido de la Historia enseñada ha pasado por varias fases, desde la criminalización del pasado comunista hasta la integración de los códigos de la UE en la Historia enseñada: respeto de los derechos humanos, inclusión de las minorías, reconciliación, multiperspectividad. Esta integración se está llevando a cabo con diversos actores nacionales salidos de carreras internacionales en el sector asociativo y ONG especializadas en políticas públicas (educación, derechos humanos). En Bulgaria, la ONG Sofia Platform, fundada en 2013 y dirigida por la búlgara Louisa Slavkova, que estudió en la Universidad alemana de Colonia, dedica sus actividades a la democratización de la sociedad búlgara

promoviendo la educación y la memoria del periodo comunista. Desarrolla programas educativos para jóvenes búlgaros, en colaboración con el Consejo Europeo de Relaciones Exteriores y ONG alemanas y estadounidenses dedicadas a la educación cívica, así como con el Instituto Eckert y la asociación europea de Historia Euroclio. Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia en Bulgaria, al igual que en Rumanía, es la construcción de un «ciudadano europeo» (Szakács, 2017) a través de estándares educativos promovidos por la UE y actores transnacionales, también en el ámbito de la didáctica. Los programas educativos de la ONG Plataforma Sofía, por ejemplo, movilizan innovaciones pedagógicas para fomentar la interactividad de los estudiantes (juegos de rol) y el análisis crítico de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia.

Este modelo de educación de transición promovido por las instituciones europeas no transmite a los jóvenes europeos un gran relato sobre la historia de Europa, sino una gramática de (buena) gestión de los pasados conflictivos interestatales o intraestatales, centrada en el reconocimiento y la superación de estos conflictos en una perspectiva reconciliadora, especialmente en las relaciones entre minorías y las mayorías de los Estados. Esta gramática educativa también contiene una dimensión pedagógica, con la difusión de métodos de interactividad y multiperspectividad en el aula, o visitas escolares a lugares de represión. En Europa del Este, la promoción de este modelo educativo entre los alumnos corre a cargo de actores transnacionales implicados en la educación, la democracia y las políticas de transición.

A pesar de estas políticas educativas supranacionales apoyadas por la UE, siguen existiendo singularidades nacionales y regionales en la enseñanza de la Historia. Esta enseñanza sigue estando fuertemente impregnada de perspectivas nacionales, como demuestran los libros de texto de diferentes países europeos (Chopin & Divet, 2023; Amilhat, 2023). La aparente convergencia entre Europa Oriental y Occidental sigue siendo formal. Al final, es más bien la transmisión del pasado en sus dimensiones penal y educativa (democratización, defensa de las minorías) lo que ha generado un cierto consenso.

Este consenso en torno a un modelo educativo supranacional de enseñanza de la Historia ha dado lugar al mismo tiempo a un «contragolpe». De hecho, en el periodo más reciente se han iniciado procesos de renacional-

ización de la enseñanza de la Historia que se oponen al modelo anterior.

¿Hacia una renacionalización de la enseñanza de la historia?

Desde la década de 2000, este modelo educativo ha tenido que hacer frente a las ofensivas nacionalistas en algunos países europeos, siguiendo un movimiento más global que afecta también a los países democráticos (May & Maissen, 2021).

En Japón, por ejemplo, el Estado controló durante décadas los contenidos escolares para ofrecer un relato histórico que fomentara el apego a la patria. En las décadas de 1980 a 1990 se produjo una apertura del conocimiento histórico en las prácticas docentes, al integrar lecturas plurales de los conflictos con sus vecinos coreanos y chinos (Nanta, 2007). Fue el debate iniciado por los medios de comunicación japoneses en 1982 sobre la sustitución por el Ministerio del término «invasión» por «avance», en relación con la guerra chino-japonesa (1937-1945), lo que atrajo la atención internacional sobre la cuestión. Esto dio lugar a iniciativas de historiadores japoneses, coreanos y chinos, que decidieron intercambiar sus puntos de vista históricos sobre sus respectivos países y, posteriormente, redactar libros de texto conjuntos, siguiendo el modelo de los manuales de Historia franco-alemanes. Pero estas iniciativas también provocaron reacciones. La asociación Atarashii Kyōkasho wo Ttsukurukai, (Asociación para la Elaboración de Nuevos Manuales Escolares) fue creada en 1995 por nacionalistas para oponer una contranarrativa a lo que percibían como una concepción «masoquista» o «suicida» de la historia nacional. Denunciaron la mención en los manuales de Historia de la masacre de Nankín y de los crímenes cometidos por el ejército japonés contra las «mujeres de solaz» o «mujeres de consuelo», y publicaron un libro de texto de enseñanza media validado por el Ministerio en 2001. Aunque el libro de texto es poco utilizado por los profesores, la llegada al poder de Shinzo Abe como Primer Ministro en 2012 marca un punto de inflexión al recomendar manuales históricos nacionalistas.

Tras el colapso de la URSS, Rusia asistió a una liberación de los libros de texto a principios de la década de 1990, que benefició a la enseñanza de la Historia al emanciparla del unívoco relato comunista. Tras llegar al poder en

2000, Putin mostró interés por los libros de texto de Historia, argumentando que debían «inculcar en los escolares un sentimiento de orgullo por su historia y su país» (Amacher, 2020). En 2003, un libro de texto de Historia que describía el régimen estalinista como «terrorista» y evocaba los 50 años de «ocupación» soviética de las repúblicas bálticas fue despojado de su condición de «recomendado» por el Ministerio de Educación. En 2007 se publican nuevos manuales de Historia, incluido un manual metódico para profesores. Las represiones estalinistas de los años treinta se presentan como «distorsiones» inevitables de la «modernización forzada» del país, gracias a la cual la URSS pudo derrotar a la Alemania nazi en la Segunda Guerra Mundial. Para el inicio del curso escolar 2023, se han publicado nuevos libros de texto de Historia para los cursos 1º y 12º, titulados *Historia de Rusia desde 1945 hasta el siglo XXI*. En ellos se incluyen dos nuevos capítulos sobre la guerra lanzada contra Ucrania en febrero de 2022, titulados «La operación militar especial» y «Rusia, tierra de héroes». El libro de texto presenta a Putin como el hombre que evitó el fin de la civilización humana al lanzar esta «operación especial» en Ucrania.

Polonia había integrado a las minorías en su programa escolar de 2008, de acuerdo con las directivas europeas, tras su adhesión a la UE. Tras la llegada al poder del PIS, la nación polaca se presentó estrictamente vinculada a la fe católica de la mayoría de la población, y los nuevos planes de estudios de Historia posteriores a 2017 llevaron a borrar a las minorías, incluida la judía (Tartakowsky, 2020).

En Francia, los proyectos nacionalistas han intervenido en la enseñanza de la Historia con respecto a la historia colonial. La ley de 2005 sobre el reconocimiento de la contribución a la nación de los colonos franceses en la Argelia colonial posteriormente repatriados incluyó un artículo durante los debates parlamentarios, en el que se especificaba que «los programas escolares reconocen en particular el papel positivo de la presencia francesa en ultramar, especialmente en el norte de África». Esta narrativa colonial impuesta entró en conflicto directo con una corriente anticolonial francesa que prevalecía en los partidos de izquierda, así como entre académicos y profesores. Rápidamente se produjo la reacción de varios historiadores que exigían la

derogación de una ley que impone una Historia oficial y oficializa una visión nacionalista. El controvertido artículo fue finalmente retirado un año después por el presidente francés Jacques Chirac, pero los acalorados debates sobre la enseñanza de la Historia continuaron en los años siguientes. Los críticos alzaron la voz para defender la «identidad nacional», argumentando que se veía amenazada por el «arrepentimiento» frente a los crímenes cometidos por el Estado francés contra minorías como los judíos o los negros en relación con la trata de esclavos, que conduciría inexorablemente al declive de la nación. La ofensiva se dirigió contra los programas de Historia, que, según sus promotores, habían fracasado en su doble misión de transmitir a los escolares el amor a la nación francesa y a su historia. Se invocaba regularmente la figura de Ernest Lavisson, con un discurso nostálgico sobre las bondades de la escuela pública bajo la Tercera República (1870-1940) que presentaba una imagen idílica de los conocimientos históricos y la conciencia patriótica de los alumnos de aquella época. Las investigaciones de los últimos 20 años sobre la enseñanza de la Historia en Francia han demostrado que este discurso nostálgico no se basa en la realidad (Dancel, 1996; Chanet, 1996). Además, hay estudios que demuestran que los alumnos conocen los acontecimientos y personajes (Clodoveo, Carlomagno, Luis XIV, Napoleón) que constituyen el núcleo de la narración nacional tan central en las reivindicaciones de los actores de esta ofensiva renacionalizadora (Létourneau y Lantheaume, 2016). Y, sin embargo, estas ofensivas están teniendo un impacto en las políticas educativas, como podemos ver en la modificación de los planes de estudio de secundaria de 2019. Aunque estos nuevos programas incluyen la historia de la trata de esclavos y la esclavitud colonial, los ejemplos elegidos revelan una ambigüedad narrativa. Se pide a los profesores de Historia que enseñen la trata de esclavos a través del ejemplo de Brasil, la esclavitud a través del ejemplo de Estados Unidos y la abolición a través del ejemplo de Francia. Esta distribución otorgó a Francia el papel de país abolicionista que durante décadas había formado el tejido de la narrativa histórica tradicional que glorificaba la nación francesa al tiempo que ocultaba

su pasado esclavista. Solo las protestas de los historiadores ante el Ministerio de Educación condujeron a cambios en el programa de estudios de Historia, integrando el ejemplo de los puertos esclavistas franceses.

Conclusión

La enseñanza de la Historia fue el cemento social y cultural de las construcciones nacionales del siglo XIX. Esta enseñanza finalista en torno a un pasado glorioso de la nación integraba a los alumnos en una condición temporal específica: el Progreso realizado por los antepasados en una línea de tiempo en la que ellos mismos se proyectaban. A finales del siglo XX se les enseña un modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia o de ciudadanía plural, polarizado en torno a las víctimas de los crímenes del pasado y los derechos de las minorías. Este nuevo modelo narrativo presenta la Historia que debe enseñarse como un instrumento educativo preventivo. Hoy en día, la enseñanza de la Historia se encuentra inmersa en una batalla cultural que es una batalla narrativa. Pero la enseñanza de la Historia también se ve afectada por otras matrices narrativas contemporáneas que presentan a las sociedades un riesgo permanente (tecnológico, ecológico, terrorista: véase Beck, 2001) o pruebas continuas (Martucelli, 2018). Estas matrices narrativas indican una profunda ruptura del horizonte temporal antes centrado en el Progreso y ahora marcado por la contingencia y la incertidumbre. El finalismo temporal de la Historia enseñada en las escuelas a partir del siglo XIX para gloria de las naciones destinadas al Progreso está ahora en crisis: «el futuro está ahora incrustado en una matriz de ansiedades mediadas y continuos intentos de mejorarlas» (Levy, 2020). Pero ¿la enseñanza de la Historia está ahí para curarnos? (David, 2020). Por otra parte, la reciente renacionalización de la enseñanza de la Historia indica que esta narrativa escolar se está convirtiendo en un instrumento de tranquilización individual y colectiva que precisamente da respuesta a esta ansiedad temporal vinculada en parte a la crisis ecológica que vivimos a escala global y al desarrollo de instituciones supranacionales.

Pero ¿la enseñanza de la Historia está para tranquilizar nuestras identidades?

A través de esta evolución de los dos últimos siglos, vemos lo difícil que es para los Estados y los actores políticos pensar la enseñanza de la Historia en términos de conocimientos a transmitir sobre el pasado, desvinculados de cualquier función de socialización de los niños hacia un proyecto colectivo. ¿Es esto una consecuencia del desarrollo de la enseñanza de la Historia en el siglo XIX, que desde el principio se inscribió en un proyecto de socialización y de educación política (nación) y temporal (finalismo progresista)? En cualquier caso, es difícil pensar en la enseñanza de la Historia sin un modelo narrativo porque la condición humana sigue siendo antropológicamente una condición narrativa.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amacher, K. (2020). La bataille des manuels en Russie, *La Vie des idées*.
- Amilhat, C. (2023). L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'apprehension des institutions européennes en Enseignement moral et civique. In S. Ledoux and N. May, (Coords.), *Transmettre l'Europe à la jeunesse. XXe-XXIe siècles* (111-120). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris: La Découverte.
- Beck, U. (2001). La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Paris: Flammarion.
- Bendick, R., & François, E. (2015). Une ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique. L'enseignement de l'histoire en Allemagne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N°69., 145-154.
- Bessone, M. (2014). La réconciliation par l'histoire en Bosnie-Herzégovine. L'impossible réception d'un modèle multiculturel européen. *Revue*

- d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 45, N°3., 149-176.
- Bozec, G. (2018). «Nos ancêtres les Gaulois» et autres récits. Evolutions et permanence du mythe national dans l'enseignement primaire, 1980-2012. In J. Dubois and P. Legris (Coords.), *Disciplines scolaires et cultures politiques: des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (141-158). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Calligaro, O., & Foret, F. (2012). La mémoire européenne en action. Acteurs, enjeux et modalités de la mobilisation du passé comme ressource politique pour l'Union européenne. *Politique européenne*, N°37., 18-43.
- Colla, P., Girault, B., & Ledoux, S. (Coords.). (2024). Histoires nationales et narrations minoritaires. Vers de nouveaux paradigmes scolaires? XX-XXIe siècles. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier.
- Chopin, T., & Divet, G. (2023). Transmettre l'histoire et la géographie européennes à l'école en France et en Europe. In S. Ledoux and N. May, (Coords.). *Transmettre l'Europe à la jeunesse. XXe-XXIe siècles* (133-144). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Constantin, A. (2021). L'enseignement de l'histoire du communisme à l'Est. Politika [on line].
- David, L. (2020). *The Past Can't Heal Us. The Dangers of Mandating Memory in the Name of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dancel, B. (1996). Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe république. Paris: PUF.
- Delacroix, Ch., Dosse F., & Garcia P. (2007). *Les courants historiques en France. XIXe-XXe siècles*. Paris: Gallimard.
- Eder, J.S. (2016). Holocaust Angst. The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s. Oxford: Oxford University Press.
- Gaston, J.-M., & Layana, C. (Coords.). (2023). *Historia con la memoria en la educación*. Pamplona/Iruña: Gobierno de Navarra.
- Herrera, M. and Pertuz, C. (Coords.). (2020). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogota: Universidad Pedagogica National.

- Koselleck, R. (1979 first edition, 2016). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (Coords.). (2016). *Le Récit du commun: L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Ledoux, S. (ed.). (2020). Les lois mémorielles en Europe, *Parlement(s)*. *Revue d'histoire politique*, N°15, 2020.
- Ledoux, S. (2024a). Pacifier les sociétés post-guerre civile par la mémoire?. *Pouvoirs*, N°188, 95-107.
- Ledoux, S. (2024b). *Histoire et mémoire(s)*. Paris: CNRS Éditions.
- Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France: la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, N°126, 121-154.
- Levy, D., & Sznaider, N. (2006). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Levy, D. (2020). Traumatism and the Changing of Temporal Figurations. *Social Research. An International Quarterly*, vol.87, N°3, 565-590.
- Luc, J.-N., & Savoie, Ph. (Coords.). (2012). L'État et l'éducation en Europe (XVIIIe-XXIe siècles). *Histoire de l'éducation*, N°134.
- Martuccelli, D. (2018). Les matrices narratives du sujet contemporain. *Le Sujet dans la cité*, N°9, 19-29.
- May, N., & Maissen, T. (Coords.) (2021). *National History and New Nationalism in the Twenty-First Century. A Global Comparison*. Oxford: Routledge.
- Milošević, A., & Trošt, T. (Coords.). (2021). *Europeanisation and memory politics in the Western Balkans*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Mink, G. and Neumayer, L. (Coords.). (2007). *L'Europe et ses passés douloureux*, Paris: La Découverte.
- Murgescu, M., & Avram, G. (2024). Les minorités dans l'enseignement de l'histoire en Roumanie: une histoire toujours à part? In P. Colla, B. Girault and S. Ledoux, S. (Coords.). *Histoires nationales et narrations minoritaires* (69-87). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Nanta, A. (2007). Le débat sur l'enseignement de l'histoire au Japon. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, N° 88, 13-19.

- Neumayer, L. (2019). *The Criminalisation of Communism in the European Political Space After the Cold War*. Oxford: Routledge.
- Nobuko Maeda, (2018). Histoire de l'enseignement de l'histoire au Japon. Autour de la question des manuels scolaires. *Histoire@Politique*, N° 36 (on line).
- Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne: interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Parker, Ch. (2003). *History Education Reform in Post-communist Poland, 1989-1999: Historical and Contemporary Effects on Educational Transition*. Ohio State University, on line.
- Satchkova, E. (2003). L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie: l'expérience d'une transition achevée. *Carrefours de l'éducation*, N°15, 139-140.
- Simone, L., & Karolina, K. (Coords.). (2013). *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects*. Oxford: Routledge.
- Szakács, S. (2017). *Europe in the Classroom. World Culture and Nation-Building in Post-Socialist Romania*. Cham: Springer.
- Tartakowsky, E. (2020). L'enseignement de l'histoire en Pologne depuis 2017: De la « décommunisation » à la centralité d'un nationalisme catholique. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, N°1, 105-134.
- Thiesse, A.-M. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Seuil.

Información de contacto: Sébastien Ledoux. *Université de Picardie Jules Verne*. Chemin du Thil 80000 Amiens. E-mail: ledoux.sebastien5@gmail.com.