

Memorias globales, aulas inclusivas. Un análisis de las propuestas teóricas de universalización en la historiografía escolar (1991-2015)

Global memories, inclusive classrooms. An analysis of the theoretic proposals for a “universalization” in school historiography (1991-2015)

Rodrigo Escribano Roca

Instituto Universitario de Estudios Latinoamericanos Universidad de Alcalá (IELAT)

rodrigo.escribano@edu.uah.es

Resumen

El presente ensayo pretende realizar un análisis en torno a las crecientes demandas que, por parte de la comunidad educativa y de ciertas instituciones supranacionales, se elevan para reclamar la “universalización” de los contenidos en los manuales escolares y programas docentes de historia. A tal efecto, realizamos un análisis comparativo sobre las teorías y textos oficiales que han defendido las ideas de “integración” y educación inclusiva y, a su vez, de los trabajos historiográficos que desde distintos ámbitos nacionales reclaman la mundialización de la historia escolar como medio preferente para inculcar en la conciencia social de los estudiantes valores cívicos inclusivos y transculturales.

Palabras Clave: historia escolar, integración, nacionalismo, universalización, interculturalidad, manuales, globalización.

Abstract

The main purpose of this essay is to analyse the increasing demands of scholars and international organisations for a “universalisation” with regard to both contents in history textbooks and teaching history syllabus. To that end, we analyse comparatively the theories and official texts that have contended the ideas of “integration” and “inclusive education”. Likewise, we put them in dialogue with a group of historiography essays that have claimed for a “globalisation” in school history textbook’s contents. We discuss if “universalisation” is an ideal path to instill civic and cross-cultural values in students.

Key words: school historiography, integration, nationalism, universalisation, cross-culturality, textbooks, globalization.

1. Introducción

Situémonos en una clase de Historia, frente a un aula del Siglo XXI, y narremos acontecimientos universales: 1417, el Almirante chino Zeng He, comandando una inmensa flota, ha cruzado dos océanos para avistar la Meca. 1528, un joven calabrés capturado por las galeras del Turco llega

a Constantinopla, allí contempla las mezquitas, las iglesias y las sinagogas, observa las especias de la India, el oro del Sudán y la plata americana, oye hablar el arameo, el italiano, el árabe y el latín. Un día, tras ser sucesivamente liberado y ascendido es nombrado kapudan pasha, o

almirante de la flota de Solimán. Su nombre será “Uchali”. 1576, un corpulento jesuita escribe a la luz de un candil las memorias expirantes de los señores Incas. Su pluma traza letras que, en la neblina limeña, encierran la materia prima de la mundialización. José de Acosta escribe su “Historia Natural y Moral de las Indias” y descubre a Europa las maravillas del mundo nuevo. 1890, Joseph Conrad, un joven polaco al servicio del Imperio Británico, observa las sombras que se ciernen sobre el río Congo, mientras a su alrededor, la locura y la “civilización” perfilan la monstruosa y contradictoria sombra del colonialismo belga. Un polaco escribe en el Congo de Leopoldo II una obra maestra en inglés: el *Corazón de las tinieblas* se gesta en el humus de la mundialización.

Italianos islámicos, aztecas católicos y bilingües, japoneses afincados en Sevilla, diásporas, nómadas, encuentros, desencuentros... Preguntemos a los alumnos, ¿son los fenómenos de movilidad global algo nuevo?, ¿cómo se han relacionado históricamente las identidades con las religiones, las culturas o las nacionalidades?, ¿cómo interactúan las civilizaciones?, ¿es posible la convivencia?

Estas historias de la mundialización, estos relatos de vidas fronterizas y realidades diversas, desmienten los mitos de pretendidos pasados nacionales, homogéneos o esenciales. Su evocación puede llegar a despertar la conciencia del alumno, provocar su encuentro con seres

remotos en el tiempo y el espacio y, a la vez, con problemas muy cercanos y vigentes del movedizo presente: las migraciones, la convivencia entre culturas o el enfrentamiento y la interacción con “el otro”.

La vertebración de un relato universal y transnacional y su implementación como contenido obligatorio en los programas escolares de historia es, según algunos (Marino, 2011), requisito indispensable para sostener políticas que favorezcan la integración en las sociedades étnicamente plurales de la globalización. Esta es la propuesta que deseamos poner a debate a través del análisis comparativo de una muestra representativa de declaraciones, textos oficiales y trabajos científicos que a lo largo de los últimos años han abogado por una reforma profunda de los programas académicos de historia.

Nuestra hipótesis es que las teorías defensoras de una “universalización” de la historia se han desarrollado simultáneamente en una buena parte de los países del espacio atlántico como respuesta a la perpetuación de paradigmas nacionalistas en los programas escolares y en las leyes educativas que los amparan. Por tanto, estos desarrollos teóricos vendrían motivados por una serie de factores relacionados con los procesos de la globalización: desde las crecientes demandas de la integración a las propuestas de los nuevos modelos pedagógicos. En este marco, se abre camino un nuevo paradigma en la historiografía escolar. Éste defiende que se debe potenciar la asignatura de historia y que

ésta debe romper los marcos de los relatos nacionales, tornándose transnacional y haciendo que pensar históricamente favorezca la re-identificación, ayude a forjar un espíritu cívico más acorde con las necesidades de la integración y estimule la capacidad estética y el pensamiento divergente en los estudiantes (Robinson, Aronica, & Pérez Pérez, 2015)

2. Metodología

En este marco, se muestra pertinente realizar un ejercicio académico orientado a comprender las razones que impulsan la creciente demanda de la reforma de los programas escolares de historia, así como de los contenidos de los libros de texto en aras de la efectiva “universalización” de sus contenidos.

La metodología empleada consiste en la revisión crítica de ciertos textos producidos por organismos supranacionales y organizaciones educativas que demandan la puesta en marcha de planes docentes que favorezcan el aprendizaje de una ciudadanía inclusiva. Éstas propuestas legales y teóricas serán puestas en diálogo con una serie de diagnósticos historiográficos que defienden una reforma de los contenidos. Se emprenderá la revisión crítica de un grupo representativo de autores de distintos países que desde los campos de la historia de la historiografía escolar y de la pedagogía han propuesto marcos teóricos tendentes a la universalización de los contenidos docentes.

3. Contexto: globalidad y conflicto.

Las teorías defensoras de una mundialización de los contenidos de los libros de texto parten del presupuesto de que las dinámicas marcadas por la globalización demandan la transmisión de un nuevo relato histórico a los estudiantes. No son pocas las dificultades: como reconoce la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural proclamada por la UNESCO en 2002, el racismo, el nacionalismo, el eurocentrismo y la xenofobia, son en pleno siglo XXI fenómenos en auge (Unesco, 2006).

Si muchos vaticinaron que la globalización había de traer consigo la homogeneización cultural, la paz internacional y el triunfo planetario de las democracias liberales (Fukuyama, 1992) lo cierto es que durante las dos últimas décadas, se han constatado las inconsistencias de esta teoría. El crecimiento económico y el establecimiento del capitalismo como sistema-mundo han estado lejos de cumplir su papel en la escatología racional-positivista. En lugar de traer una universalización de la paz y de los valores democráticos, se ha asistido a la creciente desigualdad entre sociedades e individuos (Piketty, 2014), a la reactivación de los conflictos bélicos en Oriente Medio y el Este de Europa y al ascenso de China y del bloque Asia-pacífico como nuevas potencias planetarias, que ponen en cuestión la hegemonía de occidente y de su sistema político en el concierto internacional (Ziegler, 2003).

En este contexto, asistimos a la intensificación de los flujos migratorios a escala universal. Estos provocan un fenómeno de establecimiento de redes transnacionales, y de movimientos perpetuados en que la vida de muchos se convierte en un tránsito nómada sin final preciso. En este marco, los inmigrantes se constituyen en el colectivo más afectado por el desempleo, la informalidad, la temporalidad, la pobreza y la exclusión (Plagemann, 2015).

Estos fenómenos de mundialización, transnacionalización y desterritorialización han generado un proceso de licuefacción y flexibilización de las identidades. Según el sociólogo Zygmunt Baumann, la globalización hace que la identidad pierda los anclajes sociales que hacen que parezca natural, predeterminada e innegociable (Baumann, 2005). Este proceso, unido a la retirada del tejido público patrocinada desde el modelo neoliberal y a la crisis de la narrativa marxista, parece haber dejado un vacío identitario que muchos individuos y comunidades llenaron recurriendo a sistemas de pertenencia más tradicionales o “alternativos”, dando a luz el nuevo fenómeno llamado “glocalización” (Pérez Herrero, 2014, 12). Como afirma el mismo Baumann: “Para la gente insegura, perpleja, confusa y aterrada por la inestabilidad y la contingencia del mundo en el que habitan la comunidad se convierte en una alternativa tentadora” (Baumann, 2005, 23).

Culturas que se concebían en “vías de extinción” han apelado a su identidad étnica para articular

nexos comunitarios, proteger sus redivivas tradiciones y formas de vida extra-occidentales y sostener sus reivindicaciones de autodeterminación y autonomía (González Pérez, Burguete Cal y Mayor, Ortiz y Pablo, 2010). Asimismo, como nos lo expresaba Steiner (2004) en su *Nostalgia de lo absoluto* también aparece una pléyade de “tribus urbanas” en las ondas y los parques: son los frikis, los futboleros, los animalistas, los góticos, los trans, los neo-hippies... Pequeñas comunidades de la “aldea global” que, forjadas en el humus socializador de las redes, fabrican valores y militancias. Los inmigrantes, excluidos de las narrativas nacionales tanto de sus países de origen como de llegada, se refugian en la familia o en los valores ancestrales de sus culturas de origen, generando historias de vida e imaginarios propios que compensan la ausencia de una voluntad sistemática por incluirlos en la sociedad (Solano, 2011).

También, resurgen los nacionalismos con enorme fuerza, tanto para servir como respuesta de los propios Estados a su pérdida de poder efectivo, como para articular nacionalismos periféricos que reclaman su derecho a un Estado propio (Naím, 2013). A estos se añaden el resurgimiento de fenómenos de recomunitarización fundamentalista, la articulación de movimientos anti-inmigración en Europa y los EEUU o la extensión del terrorismo y el antiterrorismo como expresiones de un pretendido enfrentamiento global entre culturas y religiones (Pérez Herrero, 2014).

Y todo nos recuerda a una Babel incendiaria: las vallas norteafricanas contemplan el espectáculo del rechazo y la sangre, mientras la miseria espolea a una masa incontenible de exiliados y apátridas. Desde instancias políticas se tienden a identificar cuestiones como la inmigración o la pluralidad cultural como “un problema” que pone en peligro los principios de nuestra sociedad “desarrollada” e incluso la propia “seguridad nacional”.¹ Los últimos episodios de terrorismo en suelo europeo no han hecho sino acentuar las retóricas y dinámicas políticas excluyentes.

Algunos, siguiendo a Samuel Huntington (1997), han interpretado estos fenómenos como el resultado de un choque inevitable entre civilizaciones esencialmente opuestas, cuya pugna constante presidirá el nuevo siglo. Sin embargo, otros académicos menos deterministas han visto en los sucesos terroristas un vivo reflejo del fracaso de las democracias occidentales a la hora de gestionar políticamente los fenómenos de la globalización, la inmigración y la diversidad. Afirman que los modelos asimilacionistas y la falta de políticas orientadas a lograr que los diversos colectivos se identifiquen con las respectivas comunidades nacionales, han desembocado fenómenos de rechazo que han permitido que muchos sean

captados por los discursos del fanatismo terrorista o por los movimientos racistas o segregacionistas (Hvithamar, Warburg, & Jacobsen, 2009).

4. La Historia Universal como medio de educación inclusiva.

4.1. Educación e Inclusión: en busca de la globalidad.

En este marco de crisis de las pertenencias, de identidades líquidas, enfrentamientos étnicos y discursos excluyentes, son muchas las organizaciones y expertos que ven en el ejercicio de la integración la única solución para dotar de un nuevo marco político de convivencia e interaccionismo. Así lo afirman las instancias de organismos internacionales como la UNESCO (2006), de ONG como Save The Children (Solla Salvador, Navarro, Save the Children España & Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2013) o de entidades soberanas como la Unión Europea. Ésta vive de manera especialmente intensa los fenómenos de la pluriculturalidad y la inmigración. Como reconoce el Programa de Estocolmo, aprobado por la Comisión Europea en 2010:

Una integración efectiva mejora la creciente diversificación de nuestras sociedades y solo puede lograrse mejorando la comprensión y las actitudes de nuestras sociedades hacia los migrantes y dando incentivos para que estos se comprometan plenamente

¹ En el Foro “Libertad, Igualdad y Seguridad” organizado por el Partido Popular entre los días 15 al 18 de enero de 2015 se afirmó que el reto de la inmigración ponía en peligro la seguridad nacional, llegando a afirmar Ignacio González que “los inmigrantes que no acepten nuestros principios deben ser expulsados. En Diario El Mundo, 17/01/2015. <http://www.elmundo.es/madrid/2015/01/17/54ba4d8ee2704efa768b4575.html>

con la sociedad en la que viven.(European Council, 2010)

En esta línea se pronuncian la mayoría de textos oficiales, que ven en la integración un proceso dinámico y bidireccional encaminado a crear un marco de convivencia que garantice la diversidad de culturas y religiones en el marco del respeto a los valores básicos de la democracia y los derechos humanos (Comisión Europea, 2012). Si bien más adelante entraremos a discutir ciertas aristas en las definiciones oficiales de la “integración”, es incuestionable que sus postulados resultan deseables en el marco descrito. Sin embargo, las proclamas están lejos de cumplirse. Es por ello que los defensores de la integración se han dedicado a diseñar y proponer una serie de políticas públicas que favorezcan la creación de condiciones sociales integradoras: desde el establecimiento de correctos sistemas evaluadores y estadísticos, hasta la lucha contra la pobreza y la marginación económica (Koizumi, 2015). Es un punto común que la integración requiere abordar las problemáticas de la inmigración, el racismo, el nacionalismo y la desigualdad desde el análisis sistemático de la realidad y la redefinición del colectivo social en su conjunto. Es evidente que los modelos asimilacionistas y nacionalizadores tradicionales son inoperantes en las sociedades actuales: la última encuesta del Centro español de Investigaciones Sociológicas afirma que tan solo un 17% de los ciudadanos se sienten completamente españoles mientras que el 72 %

sienten que su identidad española convive con otras en su propio ser (CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2014).

En este contexto se le da especial peso a la educación, como actividad colectiva dedicada a la formación de los valores cívicos y culturales de las nuevas generaciones. La educación se contempla desde todos los ámbitos como medio preferente para favorecer la integración en el largo plazo. El informe de la UNESCO sobre el derecho a la diversidad abogaba por vertebrar un plan que en 2015 hubiera logrado implementar una educación integradora, entendida ésta como el ejercicio de inclusión de la infancia “con necesidades especiales o perteneciente a minorías étnicas, poblaciones migrantes o comunidades remotas” (Unesco, 2006, 6). La misma OCDE reconocía que la exclusión de ciertos colectivos de una educación de calidad era susceptible de provocar inmensos costes económicos y sociales (OCDE, 2015). Así, desde diversos ámbitos se reclama que los sistemas de educación formal incorporen a los programas escolares percepciones y expresiones de la diversidad cultural como valor positivo (Solla Salvador et al., 2013). Estas líneas de acción han dado lugar a dos interpretaciones divergentes: la multiculturalista y la interculturalista.

El multiculturalismo defiende la existencia y yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad y defiende que permanezcan en espacios y foros diferenciados (Sartori, 2001). La

aplicación de políticas multiculturales ha tenido un amplio desarrollo en países como Reino Unido, donde éstas han acompañado a un proceso de retirada de la educación pública y de cesión de competencias al sector privado. Esto ha permitido que los distintos grupos étnicos y religiosos fundasen sus propias instituciones educativas, donde los niños pertenecientes a la comunidad de turno se han educado en sus propias lenguas, sistemas de fe y costumbres. Si a esto se le añade la tendencia a la segregación urbana de las minorías en guetos se comprende el proceso de crecimiento de los exclusivismos y los conflictos racistas (Ajani, 2015). Un joven musulmán nacido en Londres puede crecer sin necesidad de relacionarse con nadie ajeno a su pequeña comunidad islámica, así como le puede suceder a un joven católico o un niño hindú (Ajani, 2015, pp.21-43). La privatización, el multiculturalismo y la segregación muestran una peligrosa relación que hoy inquieta profundamente a las autoridades y a la opinión pública de Europa occidental (Solla Salvador et al., 2013, 212-237).

Estos sonados y conflictivos fracasos del multiculturalismo han reforzado la visión intercultural de la educación, que postula la vertebración de la escuela como un centro permanente de sensibilización para la comprensión de la inmigración y la pluralidad como fenómenos naturales y deseables (Arranz, 1999). Según Polanco la educación intercultural debe favorecer la interacción constante entre culturas, desarrollando auto-

conceptos positivos y enseñando a los estudiantes a pensarse en referencia a si mismos, a sus familias y al grupo (Díaz Polanco, 2007). Así, un buen número de expertos ha afirmado que la educación intercultural debe atender a forjar una “competencia cultural” en los alumnos, que les permita definir las fronteras entre códigos propios y normas comunes mediante la negociación (Unesco, 2009).

Con todo, los postulados de la interculturalidad no han encontrado aún una verdadera aplicación en los países del mundo, que actualmente están reformando sus sistemas de educación y tratando de ajustarlos a las necesidades de una juventud que ha nacido en medio de la globalización y de la revolución tecnológica. Estas reformas y sus enfoques teóricos, encaminados a superar la “obsolescencia” del sistema educativo, tienen unas implicaciones en los fenómenos de la integración que no podemos ignorar.

En ciertos ámbitos, influidos por los postulados de la OCDE, se afirma que el principal factor transformador se encuentra en las nuevas tecnologías de la información (TIC) y en su introducción en las aulas. Los defensores de esta corriente afirman que las TIC, al facilitar la divulgación mediante la multiplicación de recursos expositivos y personalizar los aprendizajes, serán capaces de atender por si

solas la diversidad (Delibes y López Rupérez, 2015).²

Así, la tablet o el ordenador de un alumno emigrante rebajará la exigencia, hará hincapié en el aprendizaje del idioma y pondrá peso en los contenidos que vinculen emocionalmente al joven con los valores occidentales y nacionales. En este contexto, el profesor se comportaría como un “interfaz” que administraría la relación entre el alumno y la plataforma digital. En esta línea se mueve la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Gobierno de España, 2014) que entiende la inclusión como un proceso de incorporación a los valores ciudadanos hegemónicos y basa su “atención a la diversidad” en una individualización del tratamiento del alumno, que se basaría en promocionar su “emprendimiento personal” y sus aptitudes para las exigencias del mercado de trabajo (Bernal Agudo, Cano Escoriaza, & Lorenzo Lacruz, 2014).

Dos duras críticas se pueden y deben articular a este modelo: en primer lugar su concepto lineal y simplista de la política pública. No es posible que un solo factor entre otros muchos, como lo es la tecnología, cambie por sí solo la dinámica de las aulas. Como ciertos analistas previenen, el acceso a las TIC no se traduce mecánicamente en una profundización del conocimiento o en

una mentalidad más abierta e intercultural. Internet es un espacio donde convergen informaciones con un amplio espectro de fiabilidad y donde conviven contenidos que pueden favorecer la transculturación con muchos otros que incitan al odio y al racismo.

En segundo lugar podemos criticar que este modelo, al favorecer la individualización de los aprendizajes sumerge al alumno en un universo digital ajeno a la realidad circundante. Se olvida el interaccionismo, la relación con sus compañeros y con el mismo profesor, descuidando su formación emocional y cívica (Robinson, Aronica y Pérez Pérez, 2015). Este modelo, vivamente reflejado en la LOMCE, olvida en buena medida la integración y convierte la atención a la diversidad en un mero instrumento de segregación en función de un “talento” que se mide según los criterios utilitaristas del mercado y el “emprendimiento”. La educación aparece como producto más que como proceso.

Otros expertos de la educación han enfocado el problema denunciando el agotamiento de un modelo escolar que continúa funcionando según presupuestos decimonónicos. Afirman que el problema está en que se siguen aplicando los principios de un aprendizaje mecánico y disciplinario, con unos contenidos curriculares que no encajan con las sensibilidades y necesidades del alumnado contemporáneo (Robinson, Aronica y Pérez Pérez, 2015). El problema radica, según ellos, en que los estudiantes actuales, acosados por el exceso de

² Delibes, Alicia (Viceconsejera de educación) y López Rupérez, Francisco (Presidente del Consejo Escolar del Estado) Madrid, “Nuevas Tecnologías para el aprendizaje” debate organizado por XPERTIA, Soluciones Integrales y el Madrid Network Cluster. 19/02/2015. Asistimos en calidad de miembros del IELAT y del proyecto de investigación “Memorias de un Mundo Nuevo”

información mediática, fijan difícilmente la atención en los contenidos monolíticos que se les plantean como indiscutidos y ciertos. Según el experto en educación Ken Robinson (2015) es necesario un cambio total de paradigma que favorezca en los alumnos el pensamiento divergente, es decir, la capacidad de los alumnos de pensar relacional y dialógicamente, viendo diversas soluciones a un mismo problema. La introducción del pensamiento divergente como principio modulador de la enseñanza equivaldría a desatar una serie de procesos creativos en los que los alumnos razonarían colaborativamente los contenidos y aprenderían a dialogar, negociar y discurrir.

Así, se defiende que una educación integradora e inclusiva debe convertirse en una acción continua de la vida, en que la importancia de las habilidades técnicas deje paso a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en los espacios públicos de diálogo, de defender sus derechos y de negociar su propia condición y la de su entorno. Se trata de terminar con la mercantilización utilitarista para crear un nuevo humanismo que devuelva a la sociedad y al hombre a las aulas. En este sentido afirma que la generación de un pensamiento divergente y humanista requiere estimular la capacidad estética de los alumnos, en que sus emociones y percepciones funcionan a máxima capacidad y permiten reflexionar en torno a conceptos como la “universalidad”, la “diferencia”, la “cultura”, la “otredad” o la “política”.

El autor defiende el nuevo papel de las artes y de las humanidades como impulsoras de dichas experiencias y razonamientos estéticos. Sin embargo, no concreta ni define su propuesta. Volvemos al principio del ensayo para recuperar la base de nuestra reflexión primaria: el nuevo papel de la Historia como disciplina escolar capaz de generar integración.

4.2. La Historia escolar: nacionalismo vs universalismo.

La psicóloga social Margarita Limón Luque (2009), en una reflexión sobre las potencialidades de la asignatura de Historia para favorecer el pensamiento divergente y la educación ciudadana, concluye que ésta tiende a cumplir un papel central como generadora de dinámicas integradoras en el alumnado. Tanto Limón Luque como muchos otros expertos afirman que la explicación y evocación del pasado colectivo se introduce en un espacio de centralidad cognitiva: la memoria.

Esta “memoria”, tal y como la define el sociólogo Pablo Piedras Monroy (2009), sería un artefacto complejo cuyo mecanismo está constituido por múltiples elementos procedentes en parte de la colectividad y en parte de las propias experiencias individuales y su correspondiente proceso mental. En ella convergen distintos discursos políticos, éticos o religiosos que se solapan con condicionantes sociales, sentimentales y pasionales. La asignatura de historia tiende a poner en relación

dichas memorias individuales con la memoria colectiva que construye la historiografía. Así, la experiencia de aprendizaje de la Historia supone una valoración emocional de pertenencia al grupo, una toma de conciencia de los valores sociales y una auto-identificación que tiende a poner en relación las fronteras de la propia pertenencia y los márgenes de la comunidad historiada.

Este papel desempeñado por el aprendizaje de la Historia tiene su génesis más evidente en el surgimiento del Estado-nación liberal decimonónico, que lo emplea como instrumento de socialización de la identidad nacional (Valls, 2007). Así, los historiadores profesionales vienen generando desde el Siglo XIX historias positivistas, lineales y totalizadoras, que otorgan a las respectivas comunidades nacionales un recorrido temporal amplio, retro trayéndolas a tiempos arcaicos e identificándolas a través de un conjunto de episodios épicos, mitos fundacionales, enemigos naturales (que normalmente se corresponden con las naciones o culturas adyacentes) y héroes patrios (Anderson, 1993). Por supuesto, todas estas historias tienden a ajustar las identidades en compartimentos nacionales, presentando las personalidades y valores de los “pueblos” como esenciales e invariables en el tiempo. Del mismo modo, se reproduce un discurso eurocéntrico, en que los principios de la razón ilustrada, el laicismo o la sociedad de mercado se presentan como

sinónimos de la “civilización” y del “progreso” (Hagendoorn, 2000).

El problema fundamental se hallaría, según Nicholls y la corriente pos-modernista, en el divorcio entre las memorias colectivas diversas y líquidas que se abren paso con la globalización y las meta-narrativas históricas empleadas por los sistemas educativos nacionales, que mantienen de manera general los presupuestos del nacionalismo, tratando de imponer en el alumnado una determinada identidad y produciendo un relato hermético y enclaustrado que se presenta como cierto e indiscutido (Nicholls, 2006). Esta contradicción, esta negación recíproca que se establece entre las narrativas monolíticas y la realidad mundializada, es una de las bases de la crisis descrita en las páginas precedentes. Mientras en las aulas se bombardea a los estudiantes con la crónica de un mundo acabado, que ha alcanzado el progreso en el concierto armonioso de las naciones, éstos ven llegar de allende los mares a los marginados del sur o del este, se descubren a sí mismos en las redes, en los cines y en los viajes y aprenden a establecer mediaciones que complejizan y enriquecen sus relaciones humanas. Estas nuevas generaciones, hijas de la alteridad, escuchan las alabanzas a los Bolívares, Napoleones, Washingtons o Agustinas de Aragón, mientras tímidamente se les susurra que son “europeos”, “latinoamericanos” o “ciudadanos del mundo”. ¿Cómo imponer una identidad “nacional” y homogénea a estudiantes que profesan distintas religiones y valores,

viviendo en la mutabilidad de las identidades planetarias?

En un mundo necesitado de una educación integradora, el grueso de los países mantienen los modelos nacionalistas, asimilacionistas y defensores de la “razón” de corte ilustrado. Autores como Sánchez León e Izquierdo Martín (2008) reivindican un relato que genere vínculos entre las pertenencias diversas, dando una identidad conectora y universal que no excluya a las distintas culturas y grupos. Mientras tanto, los Estados-nación, conscientes de la relación íntima entre el poder y la memoria, seguirían tratando de imponer su pasado (Pérez Herrero, 2014).

Sin embargo, desde muchos ámbitos, atendiendo a las potencialidades de la Historia para generar identidades integradoras, se han realizado intentos de reforma y regeneración de los contenidos historiográficos escolares atendiendo a su máximo instrumento de difusión: los libros de texto. Éstos se han rebelado como los instrumentos que han servido para articular los contenidos, los currículos y los programas de las clases de Historia a lo largo de los dos últimos siglos. Analizando las constantes y los cambios en sus relatos es posible determinar el desarrollo de la historiografía escolar en el mundo.

En el informe conjunto emitido por la Unesco y el Instituto Georg Eckert de cultura escolar, el profesor Falk Pingel (2010) define el análisis de los libros de texto como un fenómeno científico de alcance internacional que, desde la década de

los 70, centra su esfuerzo en promover el entendimiento global, el desarrollo democrático, la interculturalidad y la defensa de los derechos humanos. La hipótesis sobre la cual se habría sostenido la disciplina es la de que los contenidos de los textos escolares de Historia son un factor fundamental para la educación ciudadana, la integración social y la buena marcha del sistema internacional. El mismo Pingel afirma que los libros de texto contienen el conocimiento socialmente aceptado que las sucesivas generaciones han deseado transmitir a sus niños y jóvenes para inculcarles ciertos patrones de comportamiento y transmitirles la legitimidad histórica del Estado-nación (Pingel, 2010, 78-119).

Un buen número de investigadores internacionales han estudiado las claves de referencia sobre las que se articulan los textos de historia, preguntándose por el concepto que construyen del endo-grupo nacional y por las referencias a otras posibles identidades o grupos. La mayor parte de estos estudios revelan que la nación es el colectivo socio-político y étnico que preside los relatos históricos de los manuales escolares que recurren con frecuencia a imágenes estereotipadas de lo “patrio”. Afirman que las sucesivas historiografías escolares han articulado mitos y autorreferencias que legitimaban los intereses territoriales, políticos e internacionales del Estado, siguiendo criterios de esencialidad, unicidad y exclusividad (Nicholls, 2006).

Según ha demostrado un trabajo comparativo muy reciente de la historiadora franco-rumana Otilia Calindere (2010), la identidad construida en los libros ha funcionado por exclusión, empleándose enfrentamientos nacionales conflictivos para subrayar el concepto esencialista de un hogar nacional defendido del invasor en una guerra de independencia o una “reconquista” del territorio. En todos los libros se pueden identificar unos “enemigos” velados que se erigen en archi-némesis del pueblo historiado. Raramente hay un espacio en el relato para la “convivencia” entre culturas y si esta se menciona se hace sin caracterizar a dichas culturas.

Asimismo, los analistas han identificado una serie de esquemas temporales y espaciales en los libros que sirven al fin nacionalizador y occidentalista. En el esquema espacial Michael P. Marino (2011) han constatado que las referencias cartográficas que contienen los libros tienden a establecer una relación tergiversada y auto-centrada entre lo local, lo global y lo nacional. Los instrumentos de representación, como los mapas e ilustraciones, tienden a ponerse al servicio de las distintas sensaciones que se quiere transmitir: homogeneidad o heterogeneidad, marginalidad o centralidad. El esquema temporal es cronológico y lineal, haciendo especial hincapié en los momentos convenientes a la construcción del mito nacional e incurriendo en grandes silencios ante las etapas que no sirven a la glorificación o la victimización nacional.

Ramón López Facal (2010) y Rafael Valls (2007) han demostrado, para el caso español, que los libros de texto han mantenido que la historiografía escolar no ha alterado esencialmente sus patrones explicativos nacionalistas desde la Ley Moyano de Educación de 1847 hasta la actual LOMCE (López Facal, 2010, 10-32). Afirman que a los contenidos ultranacionalistas del franquismo siguen en los años 70, tras la Ley General de Educación, ciertos contenidos que presentaban a Europa como realidad histórica integrada. Sin embargo, ambos autores sostienen que dicha visión mantiene las características fundamentales de la historiografía escolar nacionalista, con una visión lineal, teológica e historicista de la cultura europea, que se perfila como comunidad histórica cerrada, como cuna de la civilización moderna y como heredera de un legado de progreso que le da unos valores distintivos y superiores al resto del mundo: la filosofía griega, el feudalismo, el Renacimiento, el individualismo, la Ilustración, la secularización, el laicismo, la urbanización... Las únicas menciones extra-europeas son las de Egipto o Mesopotamia, que aparecen como “cunas de la civilización” que pronto desaparecen para dejar paso a Europa.

López Facal (2010) refleja cómo en los años 80 y 90 llega a producirse un retroceso en que surgen manuales que vuelven a promover una identificación acrítica con nacionalidades que ahora reproducen los esquemas nacionalistas al nivel de las Comunidades autónomas: Cataluña,

Galicia o País Vasco han construido sus propias mitologías escolares nacionales, pero también Andalucía, Castilla o Extremadura, mientras desde algunas instancias se reacciona recuperando un nacionalismo españolista radical.

En EEUU, es de gran interés es la corriente “New World History”, que, nacida en los años 80 propone el surgimiento de “historias universales” (Stearns, 2012) que atiendan a la diversidad étnica del alumnado y planteen los problemas de la globalización. Michael P. Marino (2011) refleja como los libros de “World History” implementados en la educación estadounidense desde los años 80 son objeto de profundas críticas por su pesada carga eurocéntrica, simplista y despolitizada. Afirma que los libros conciben a los estudiantes como meros asimiladores de información y que los textos están divorciados de las vidas y experiencias culturales de los estudiantes. Marsden (Marsden, 2001) ha estudiado cómo las historias universales escolares le otorgan una absoluta centralidad a la cultura occidental, siendo los reflejos de las civilizaciones no occidentales simplistas, discontinuos y en muchos casos peyorativos.

Un análisis de algunos ejemplares de libros de *New World History* descubrirá que no proponen mucho más que establecer complemento “internacional” a la historia nacional. No se alteran las narrativas de corte positivista y herderiano y pareciera que la única deuda que queda por solventar es la de incluir a los países

extra-occidentales en la gran gesta de la modernidad y del progreso. A las culturas se las narra en sus momentos de apogeo y se las dota de una serie de atributos negativos y positivos, correspondiéndose estos últimos a características propias de occidente: el Imperio Otomano es presentado como un gran centro de comercio con Europa, donde el Estado y la administración burocrática alcanzaron un gran desarrollo, sin embargo, se afirma que el Islam y el despotismo del Sultán trajeron su decadencia (Pahl, 2011). ¿Dónde está la explicación sobre la verdadera naturaleza del poder Otomano, que se basaba en la negociación del poder político con las muy diversas comunidades que poblaban el imperio?, ¿Por qué no reflexionar sobre la capacidad de este espacio mundial, que se extendía desde Ormuz hasta Budapest, para poner al servicio de su proyecto a cristianos y judíos, chífes y suníes o sintoístas? En la *New World History* las culturas son estructuras invariables, no existe el movimiento, la alteridad, la transculturación, las sociedades fronterizas, el fluir perpetuo de hombres, ideas y símbolos que una verdadera historia universal podría captar y contar. La sensación final que deja es que la globalización, como extensión de la cultura occidental, ha dado a luz un mundo desarrollado y acabado.

En Europa, entre las pocas iniciativas que han tratado de integrar en el relato a las minorías o a los emigrantes, se han barajado dos opciones poco satisfactorias: la primera, asimilacionista, ha sido la de que las minorías asuman como

propia la narrativa de los libros de texto regulares y en todo caso éstos ofrezcan un pequeño espacio para ellas. Una segunda opción, aplicada en Reino Unido, ha sido la de permitir la creación de libros de texto exclusivos para las minorías que se combinan con los regulares (Pingel, 2010). El problema, como hemos comprobado, es que este modelo favorece un multiculturalismo disgregador: Las minorías producen sus narrativas pero sin integrarlas en el meta-relato de la mayoría. Según Nicholls (2006) los libros de las minorías tratan de hacer total hincapié en la geografía y la cultura del país originario para minimizar el sentido de pertenencia al Estado y a la ciudadanía.

En América Latina, el análisis de la historia escolar ha gozado de un amplio desarrollo en las últimas décadas, y siempre ha pivotado sobre una serie de factores diferenciales: el fuerte nacionalismo que pervive en las sociedades o las profundas dificultades para lograr una integración regional y la vertebración de identidad latinoamericana son las principales. Entre otros, Eduardo Cavieres (2006) se pregunta si se podría hacer una sola historia de América o de América Latina, afirmando que las historias escolares deben poder integrar diversas formas de pertenencia local, nacional, regional y universal. A tal efecto, muchos investigadores se han dedicado a estudiar los discursos preeminentes sobre aquellas cuestiones referidas a la conformación de nacionalidades en América Latina y a las ideas que portan los relatos

respecto a la formación del ciudadano y de su sentido de latinoamericanidad.

Josep Ciscar, José A. Santiago y Xosé M. Souto (2012) han analizado para América Latina y España cómo desde los años 90 se ha tendido a armonizar el adoctrinamiento patriótico de los cursos en que se imparte historia puramente nacional con unos manuales de “Historia universal” que presentan una visión occidentalizada y eurocéntrica, marcadamente economicista y aséptica, que estaría asimismo vinculada con el oligopolio de ciertos grupos empresariales multinacionales como PRISA, Lagadere o Salvat. Asimismo, afirman que los manuales no introducen ningún tipo de renovación metodológica o epistemológica, haciendo que los estudiantes aprendan tópicos sin introducir reflexiones sobre las distintas interpretaciones posibles de la historia: marxista, estructuralista, historicista, etc.

Carlos Alberto Dicroce y María Cristina Garriga (2003) analizan las visiones que predominan en los manuales escolares de varios países sobre la historia latinoamericana en el periodo comprendido entre 1980 y 2000, tratando de entender en qué manera los libros relacionan el pasado nacional con el regional. Afirman que en los manuales más regionalistas se habla de un sistema latinoamericano a través de paradigmas estructuralistas. Los discursos para todo el continente son de economistas y sociólogos que tienden a simplificar las especificidades nacionales recurriendo a conceptos como desarrollo-subdesarrollo, dependencia, imperio,

centro-periferia o dominación. Van poco o nada acompañados de narraciones ejemplificadoras o de ejercicios críticos y se pretende que el alumno reproduzca un modelo interpretativo cerrado. En el ámbito expositivo predominan explicaciones generales que dan cuenta del funcionamiento de grandes sistemas, sin indagación en lo particular, simplificando hasta el extremo y ofreciendo visiones totalizadoras. Los autores afirman que el centro de interés es la época contemporánea, iniciándose ésta con las revoluciones francesa e inglesa. No se habla del periodo colonial, se le presta escasa atención a las culturas precolombinas o a las comunidades de afrodescendientes y a su inserción en el mundo americano. Todo ello va acompañado de una total ausencia de síntesis comparativas.

Sin duda, los países de América Latina participan peculiarmente de las problemáticas descritas, añadiendo una particular fortaleza de las narrativas nacionalistas y a la carga de un relato histórico que magnifica los conflictos bélicos vividos de cara a reforzar las respectivas identidades excluyentes.

Estas consideraciones nos ponen ante una verdadera paradoja: Babel se construye en las aulas. Mientras en conferencias internacionales y foros académicos se habla de la globalización, de los derechos culturales o de la potencialidad de las humanidades para la integración ciudadana, desde los programas, currículos y contenidos obligatorios de Historia se sigue imponiendo la enseñanza de la exclusión. Es necesaria una

universalización, de los contenidos, de los métodos e incluso de las intenciones. Dicha universalización no debe consistir en una construcción ficticia e impuesta desde la historiografía sino de un ejercicio de producir para las nuevas generaciones unos relatos de integración que se corresponden verdaderamente con su cotidianeidad y con sus propias historias de vida.

5. Conclusiones

Hasta aquí hemos reflexionado sobre las problemáticas identitarias que han acompañado a la globalización, reflejando como la nula o mala gestión política de estas ha contribuido decisivamente en los fenómenos de radicalismo, exclusión y fanatismo. Hemos ilustrado como desde ciertas instancias oficiales y académicas se argumenta que solo un ejercicio político de “integración” puede resolver dichas problemáticas y que dicha integración debe basarse en una educación inclusiva, capaz de formar ciudadanos que respeten la pluralidad y la ejerciten. Hemos reflejado cómo muchos demandan que dicha educación inclusiva debe ir acompañada de una revolución en la forma de entender la enseñanza: el ciudadano de la globalización debe saber manejar el pensamiento divergente y ser creativo y abierto, viendo diversas soluciones a un mismo problema y siendo capaz de razonar la pluralidad de creencias, de cosmologías y de valores. A tal efecto, hemos reflejado las ideas de los expertos

que afirman que las humanidades, y en concreto la Historia, son disciplinas idóneas para favorecer este tipo de pensamientos y emociones y para formar un espíritu ciudadano acorde con la integración intercultural. El problema, como hemos visto, radica en que la Historia escolar mantiene los principios epistemológicos de un racionalismo positivo que asume la existencia de un “único pasado” de una “sola verdad histórica” y, por tanto, de una sola memoria para todos, que implica una única identidad comunitaria. Hemos revisado cómo muchos denuncian los discursos del nacionalismo, reclamando una “universalización”.

Nada nuevo bajo el sol. Es posible documentar el desarrollo histórico de una serie de intentos por parte de la comunidad internacional de universalizar y regular el contenido de los libros escolares. Según Falk Pingel, dicha preocupación arranca tras la Primera Guerra Mundial, cuando los 26 Estados de la Liga Naciones, identificando el nacionalismo como elemento detonante del conflicto, firman la *Declaration Regarding the Teaching of History*. Dicha declaración establecía que debía haber un control gubernamental del contenido de los libros a fin de favorecer el aprendizaje de la Historia de otros países, haciendo hincapié en la interdependencia de las naciones y luchando contra los “prejuicios injustos” que daban pie a la xenofobia y a la exclusión mutua. El segundo hecho importante fue la fundación de la Unesco, que en su primera conferencia de 1946,

estableció un programa para la creación de libros de historia universal. Tras estas primeras iniciativas, la UNESCO ha continuado insistiendo a través de sucesivas declaraciones en la necesidad de mundializar el contenido de los manuales de Historia³. En las últimas décadas se insiste, por supuesto, en su puesta en servicio de la interculturalidad o de la construcción de identidades supranacionales: como el proyecto de Angela Merkel de crear un libro escolar de historia para todos los europeos (Pingel, 2010, pp. 34-71).

Pero todas estas iniciativas llevan cayendo durante un siglo en saco roto: pareciera que una de las primeras razones es (es necesario estudiar el fenómeno) la ausencia de voluntad por parte de las élites políticas, que se sirven del nacionalismo o del desprecio de otras culturas para legitimar el modelo de soberanía nacional. El otro gran problema lo habrían tenido los propios historiadores que, convencidos de que su empleo de un método científico les hacía dueños de la verdad sobre el pasado, se habrían encerrado sobre sí mismos produciendo relatos que con el paso de las décadas, han perdido aceptación, vigencia y capacidad para emocionar y convencer (Sánchez León & Izquierdo Martín, 2008). Por tanto, la Historia ha perdido en buena medida el papel que tuvo en su tiempo como formadora y articuladora de valores

³ En 1974 la UNESCO establece la importancia del estudio comparativo de los libros de texto. En su Conferencia General establecen la necesidad de una colaboración multilateral en la creación de libros de texto.

cívicos. No es de extrañar que desde las funestas maquinaciones de los fanáticos de los mercados y las estadísticas, la historia deba ir desapareciendo para dejar paso a la educación financiera y económica.

Atendiendo a los autores y textos abordados, la Historia y las humanidades deberían refundarse sobre la certeza de que, en el marco de la democratización y de la globalización, cada colectividad reclama sus propios derechos al pasado y un reconocimiento étnico y cultural que vincule su historia con su identidad reciente. La crisis de la epistemología racionalista ha puesto de manifiesto que las historias que producen estos colectivos no son menos válidas que las generadas desde la historiografía. Sin embargo, los historiadores, como pensadores de la memoria y del pasado, deben demostrar que dichas historias, si bien válidas y deseables, no son excluyentes entre sí. Es necesario, repetimos, universalizar la historia. ¿Pero en qué consiste universalizar?

No consiste, desde luego, en repetir el ejercicio de las sucesivas “Historias Universales” que hasta la fecha se han realizado. Con éstas, los historiadores construían un pasado artificioso, una teología en que otorgaban un fin providencial y dirigido a la humanidad, como si de una comunidad uniforme de fieles se tratara. Universalizar la historia puede consistir en humanizar nuestra reflexión sobre el pasado del hombre y en constatar que en el transcurso de los siglos éste se ha imaginado infinidad de soluciones para armarse de una identidad, de un

modelo político o de una cosmovisión. Todo ello en un entorno movedizo y cambiante, en que las culturas, las generaciones y las sociedades han mutado al compás del contacto con ideas, mitos y tecnologías. La alteridad, la negociación, la comunicación, el contacto y la diversidad: todos ellos fenómenos que pueden encontrarse en el pasado. ¿Por qué no incorporar los paradigmas de tantos autores que narran con éxito historias mundializadas? Parece clara la ventaja de poner especial hincapié en las Fronteras, en el contacto entre culturas, en las historias de vida y en los fenómenos transnacionales.

Universalizar la Historia en las aulas puede significar también realizar una profunda reforma epistemológica, que presente ante los alumnos el pasado como una realidad dinámica y susceptible de ser pensada, discutida y negociada. En lugar de producir un relato y exigir su memorización, sería deseable enseñar como las sucesivas escuelas historiográficas han producido interpretaciones muy distintas sobre el pasado y como las propias culturas alteran el significado de la memoria colectiva y lo transforman constantemente. De esta manera, el alumno será capaz de razonar en torno a las diversas significaciones de la historia y constatará que las identidades se construyen en un juego relacional y abierto. Para el estudiante, los propios valores y creencias dejarán de ser un absoluto irreversible para convertirse en un elemento de interacción con los otros. El encuentro razonado con hombres y sociedades

remotas contribuirá a desnaturalizar el presente y a despertar la conciencia del alumno de que la realidad es cambiante, de que las sociedades viven una transformación perenne y de que él mismo se transforma y juega un papel en el devenir colectivo. Universalizar también significa repolitizar, es decir, tratar en clave dialéctica los problemas del pasado humano que inciden en la vida de la sociedad mundial: abordar los fenómenos de la colonización, la guerra o los regímenes dictatoriales preguntándonos el porqué de estos.

El análisis realizado, modesto en su extensión y objetivos, deja de manifiesto que existe una comunidad internacional de historiadores e instituciones que defienden la idea de que una nueva historia universal puede y debe llevarse a las aulas. Queda en manos de las comunidades académicas y de los respectivos estados llevar a cabo este profundo y, aparentemente, necesario cambio.

6. Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Alcalá, que me permitió desarrollar mi trabajo con la Beca de Actividad Investigadora para Alumnos de Máster. Este artículo se integra en el Proyecto ICE-UAH para el fomento de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Memorias de un Mundo Nuevo (UAH/EV691) dirigido por el profesor Pedro Pérez Herrero.

7. Referencias bibliográficas

- Ajani, M. (2015). *Citizenship, the self and the other: critical discussions on citizenship and how to approach religious and cultural difference*. Newcastle: Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2015
- Anderson, B. R. O. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Arranz, L. (1999). "La historia y su vocación integradora e interdisciplinar." En *Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. La Rioja: y Asociación universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Baumann, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bernal Agudo, J. L., Cano Escoriaza, J., & Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Calindere, O. C. (2010). *L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire analyse comparée des contributions scolaires à la construction de*

- l'identité nationale en France et en Roumanie (1950-2005). Science politique. Université Montesquieu - Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux; SPIRIT, 2
- Cavieres Figueroa, E. (2006). Chile-Perú, la historia y la escuela: conflictos nacionales, percepciones sociales. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ciscar J., Santiago J. y Souto X. (2012). Identidades nacionales y explicación del mundo en los libros de texto. La visión del "otro" y los estereotipos enciclopédicos. In XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas. (2014). Barómetro Diciembre 2014. Pregunta 31, Sentimiento nacionalista. Estudio de 3047. Bruselas.
- Comisión Europea. (2012). III Informe Anual sobre Inmigración y Asilo. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Bruselas: Comisión Europea.
- Delibes, A. (Viceconsejera de educación) y López Rupérez, F. (Presidente del Consejo Escolar del Estado). (2015, December). "Nuevas Tecnologías para el aprendizaje." Presented at the "Nuevas Tecnologías para el aprendizaje" XPERTIA, Soluciones Integrales y el Madrid Network Cluster., Madrid.
- Díaz Polanco, H. (2007). Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Dicroce, C.A., D., & Garriga, M.C. (2003). La perspectiva latinoamericana en los manuales de historia. *Quinto Sol*, 7, 105–130.
- España. (2014). Ley Orgánica de Educación: Modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid: Tecnos.
- European Council. (2010). The Stockholm Programme. An Open and secure Europe serving and protecting citizens. Official Journal of the European Union.
- Fukuyama, F. (1992). El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Editorial Planeta.
- González Pérez, M., Burguete Cal y Mayor, A., Ortiz-T, & Pablo. (2010). La autonomía a debate: autogobierno indígena y estado plurinacional en América Latina. Quito, Ecuador; Copenhague; México, D.F.; San Cristóbal de Las Casas, Chiapas México: FLACSO Ecuador; GTZ; Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo: IWGIA; CIESAS; Universidad Intercultural de Chiapas.
- Hagendoorn, L. (2000). European nations and nationalism: theoretical and historical perspectives. Aldershot: Ashgate.
- Huntington, S. P. (1997). El choque de civilizaciones: y la reconfiguración del orden mundial. Barcelona: Paidós.
- Koizumi, K. (2015). Urban refugees: challenges in protection, services and policy. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Limón Luque, Margarita. (2009). "El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria". En Sánchez León, Pablo y Izquierdo Martín, Jesús

- (eds.) *El Fin de los Historiadores. Pensar históricamente el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Siglo.
- López Facal, R. (2010). "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional." *Clío & Asociados. La Historia Enseñada.*, 14, 10–32.
- Marino, M. (2011). *World History and Teacher Education: Challenges and Possibilities*. *The Social Studies*, 102(1), 3–8.
- Marsden, W. E. (2001). *The school textbook: geography, history, and social studies*. London. Portland, OR: Woburn Press.
- Naím, M. (2013). *El fin del poder: empresas que se hunden, militares derrotados, papas que renuncian y gobiernos impotentes: cómo el poder ya no es lo que era*. Barcelona: Debate.
- Nicholls, J. (2006). *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. Didcot: Symposium.
- OCDE, O. (2015). *Education Policy Outlook 2015*. OECD Publishing. Retrieved from <http://www.myilibrary.com?id=719902>
- Pahl, R. H. (2011). *Breaking Away from the Textbook, Volume I: Creative Ways to Teach World History Prehistory to 1600*. London: R&L Education.
- Pérez Herrero, P. (2014). *Universalización e historia*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Piedras Monroy P. (2009). "La prosa de la memoria." En Sánchez León, Pablo y Izquierdo Martín, Jesús (eds.) *El Fin de los Historiadores. Pensar históricamente el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Siglo.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research an textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Plagemann, J. (2015). *Cosmopolitanism in a multipolar world: soft sovereignty in democratic regional powers*. Hampshire: Palgrave Mcmillan.
- Riesco Roche, S. (2014). *Historia de España: Bachillerato: segundo curso*. Sevilla: Vicens-Vives.
- Robinson, K., Aronica, L., & Pérez Pérez, R. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Sánchez León, P., & Izquierdo Martín, J. (2008). *El fin de los historiadores: pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Solano Chávez, I. (Ed.). (2011). *Migrantes somos y en el camino andamos: ensayos sobre identidad, migración y cultura transfronteriza*. México: Ediciones y Gráficos Eón.
- Solla Salvador, C., Navarro, Í., Save the Children España, & Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save the Children.

- Stearns, P. N. (2012). Una nueva Historia para un mundo global: introducción a la “World History”. Barcelona: Crítica.
- Steiner, G. (2004). Nostalgia del absoluto. Madrid: Ediciones Siruela.
- Unesco. (2006a). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Dehuidela: derechos humanos. Idela (Costa Rica), 07(12).
- Unesco. (2006). Unesco guidelines on intercultural education. Paris: UNESCO.
- Unesco. (2009). Investing in cultural diversity and Intercultural dialogue. Paris: UNESCO.
- Valls, R. (2007). Historiografía escolar española, siglos XIX-XXI. Madrid: UNED.
- Ziegler, J., & Gonzalo, E. (2003). Los nuevos amos del mundo y aquellos que se les resisten. Barcelona: Ediciones Destino.