

III. “Replanteamiento de la identidad y la ciudadanía en la narrativa histórica en un contexto de crisis.”

Juan José Benavente Esteban

Marta Dongil Martín

Iván González Sarro

David Montero Pérez

Universidad de Alcalá

Resumen:

En esta ponencia se plantea el debate sobre la metodología de enseñanza de la historia que requiere el mundo universalizado en el contexto de la actual crisis de Occidente, después de que el sistema capitalista neoliberal se haya impuesto como sistema dominante. Para ello acercaremos la mirada a los libros de texto de historia para analizar cómo se trata la problemática de nacionalismo e identidad, por un lado, y ciudadanía, por otro. Para finalizar, nos preguntaremos si la New World History es una alternativa al método tradicional de enseñar Historia.

Palabras clave: Metodología en Historia, crisis Occidente, nacionalismo, identidad, ciudadanía, New World History.

Abstract:

This paper considers the discussions on the different ways history can be taught, which requires the current global world in the context of the current crisis of Western countries, after the neoliberal capitalism has been adopted as main economic system. We review some texts to analyze how the nationalism & self identity problem can be deal with, on one side, and the citizenship problem on the other side. Finally, we discuss if the New World History is an alternative methodology to the traditional way of teaching history.

Keywords: Historical methodology, Western countries crisis, Nationalism, Self identity, Citizenship, Chronology, Historical change, Civilization, New World History.

3.1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza de las Ciencias Sociales, y específicamente la enseñanza de la Historia, por su implicación y trascendencia social, ha sido motivo de reflexión y discusión crítica, tanto en el ámbito nacional como internacional. En este escrito se plantea el debate sobre qué Historia debe enseñarse en el contexto actual de crisis del sistema Occidental. Se trataría de responder a las siguientes preguntas: ¿Resulta necesario cambiar el paradigma de enseñanza de la Historia en el contexto actual de crisis del sistema de civilización Occidental? ¿Deben reforzarse los conceptos de identidad y ciudadanía en el nuevo paradigma? ¿Constituye la New World History una alternativa?

Como se sabe, la transmisión de una versión simplificada de la Historia, en forma de mitos o crónicas, y después de historias, siempre formó parte de la socialización de los individuos, a través de una trasmisión oral y rituales conmemorativos que contribuían a fortalecer los lazos de unión entre los miembros de un grupo.

La utilidad de la Historia adquirió nuevos objetivos con las revoluciones atlánticas de los siglos XVIII y XIX, puesto que abrían el camino al poder y a la elección de gobernantes para la mayoría de los pobladores. La Historia entonces debía responder a una meta: contribuir a la transformación de súbditos en ciudadanos y, en razón del nuevo pacto social, convertir pueblos heterogéneos, que habían sido súbditos de un monarca, en naciones unificadas por el idioma, el sistema gubernamental, las leyes y el deseo de un futuro compartido. Es decir, la necesidad de construir Estados-nación a partir de las viejas monarquías multinacionales transformó a la Historia en vehículo de legitimación de las revoluciones y en instrumento para educar cívicamente al pueblo. Así pues, la consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos (Prats y Santacana, 2011: 24). De esa manera, la instrucción histórica pasó a servir al Estado, transmitiendo una visión del pasado que subrayara la gesta revolucionaria y el nuevo sistema político. La confluencia de la formación de Estados-nación con el liberalismo y el romanticismo llevó a los historiadores a empeñarse en descubrir el origen de las naciones, inaugurando en ese proceso el patriotismo histórico con la acuñación de héroes e interpretaciones que serían utilizadas por políticos y maestros. Este uso de la historia se consolidó en la segunda mitad del siglo XIX hasta convertirla en una forma “de exaltar el patriotismo”. En efecto, a finales del siglo XIX, los primeros sistemas educativos públicos y obligatorios otorgaban a la Historia una finalidad adoctrinadora sobre las grandezas de la propia patria y sus héroes, a menudo guerreros y militares que se habían distinguido en la lucha contra

enemigos. Mitificar y glorificar el pasado de la nación era el vehículo que utilizaba la Historia con el fin de dar una identidad a la misma.

Los gobiernos utilizan la historia —en su contexto escolar— y se aprovechan de su poder en cuanto ordena e inspecciona el sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, intentando así ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos casos la utilización de mitos, tópicos o visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo. Los libros escolares servían para justificar las fronteras entre los Estados. Educar solo en el propio orgullo étnico comportaba ignorar los derechos y los valores de los otros pueblos, que a veces eran explícitamente menospreciados o, en algunos casos, negados o atacados.

A estas alturas del siglo XXI, en un mundo globalizado, en el que en las últimas décadas estamos asistiendo a la gran ofensiva del capitalismo neoliberal, que pretende dismantelar una a una todas las conquistas civilizatorias conseguidas en Occidente y en el resto del mundo, y en el que no sólo estamos viviendo la más grave crisis económica y social desde la década de 1930, sino también una crisis ecológica global, una crisis de legitimidad de la democracia parlamentaria y, en suma, una “crisis de civilización” que afecta al conjunto del sistema de Occidente, cabe plantearse qué Historia debe enseñarse. ¿Tiene sentido un discurso nacionalista del siglo XIX en la enseñanza de la Historia en el siglo XXI?, en este contexto.

Este replanteamiento de la enseñanza de la Historia se cimenta en el convencimiento de que, como señala Joseph Fontana,

“[...] de lo que se trata [...] es de comprender correctamente el mundo de hoy para denunciar lo que necesita ser cambiado. En esta tarea el papel de la historia, el papel de una comprensión renovada del pasado, ha de ser vital, porque servirá para desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación del presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea de progreso que pueda proyectar hacia la clase de futuro que deseamos alcanzar”⁶⁷.

Es decir, en el doble papel de la Historia: como herramienta para el análisis de la sociedad y como recurso para el cambio de conciencia. Y es que a la Historia, “por su naturaleza, más que a cualquier otra ciencia, le corresponde comprometerse con los valores que afectan al comportamiento humano, el *modus vivendi* del sujeto que se

⁶⁷ Fontana, Joseph, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1982, p. 261.

educa y sus expectativas y conflictos ante el modelo social”, como destaca Aranguren⁶⁸.

Por todo ello, los objetivos que persigue este trabajo se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

1. Contribuir al debate sobre la enseñanza de la Historia, especialmente centrada en el contexto actual del siglo XXI, en el que cada vez se hace más patente una grave crisis que puede estar afectando a diferentes ámbitos de Occidente y que podría diagnosticarse como una auténtica “crisis de civilización”.
2. Contribuir al debate sobre la necesidad de replantearse la narrativa de la Historia en los libros de texto escolares, con el fin de crear conciencia social en torno a la diversidad y pluralidad étnica dominicana como parte de su Historia y su formación identitaria y alejándose del ideario nacional, puesto que somos protagonistas de un mundo conectado a nivel internacional. No obstante, se debe tener en cuenta que el caso presentado no es exclusivo de República Dominicana.
3. Contribuir al debate sobre la necesidad de replantear los planes de estudio analizando las líneas que los Estados están llevando a cabo, al dictado de los organismos internacionales, para formar ciudadanos, usando como herramienta los libros de texto de las asignaturas de Historia y las relacionadas directamente con la ciudadanía.
4. Objetivo respecto a la New World History: identificar el cambio histórico en la Historia proponiendo una nueva periodización y una nueva metodología.
5. El escrito se estructura en cuatro apartados, además de este primero de introducción y el último de conclusiones. En el segundo apartado se realiza un comentario sobre la enseñanza de la Historia en el contexto señalado de crisis de Occidente. El apartado tercero está dedicado a plantear la necesidad de una nueva narrativa de la Historia, en los libros de texto escolares dominicanos, que se aleje de los discursos nacionales y la historia de “grandes personajes”, defendiendo una Historia más social en la que tenga en cuenta la importancia de la pluralidad étnica, con el fin de crear una sociedad crítica y consciente de su realidad. En el apartado cuarto se pretende señalar la injerencia del pensamiento neoliberal en los sistemas educativos nacionales, con el propósito de formar un tipo determinado de ciudadano y cómo la problemática de la ciudadanía en los libros de texto de Historia y la asignatura relacionada

⁶⁸ Aranguren Rincón, Carmen, “Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América Latina”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 7, enero-diciembre de 2002, pp. 129-142, p. 132. Disponible en: <http://www.redalyc.org/-pdf/652/65200707.pdf>, consulta realizada el 12 de abril de 2014.

directamente con la Formación para la Ciudadanía. En el quinto apartado se propone una nueva metodología histórica, una cronología alternativa a la tradicional, y una nueva periodización desde la World History.

3.2. La enseñanza de la Historia en el contexto de la crisis de Occidente del siglo XXI

La coyuntura del siglo XXI presenta varias crisis: en lo económico, social, ambiental, cultural, de identidad, etc., que están suponiendo la ruptura de paradigmas tradicionales, y que están imponiendo un modo de entender la realidad y de representarla de un modo diferente a como se ha venido haciendo hasta ahora. Las nuevas modalidades del capitalismo mundial y sus especificidades nacionales, la “lógica” del proyecto neoliberal y su determinismo globalizador, la reconceptualización del modelo de democracia, sin duda, imponen la necesidad de replantearse qué Historia debe enseñarse. En este sentido, se parte de la idea de que replantear la Historia y su enseñanza es contribuir a entender históricamente el sentido de la educación histórica, teniendo en cuenta que enseñar Historia es:

“[...] construir una cultura que permita al sujeto social comprender el presente articulado al pasado de la sociedad a la que pertenece; es conocer la organización del mundo actual y las interrelaciones de los fenómenos sociales en el tiempo; vale decir que esta orientación responde a la intención formativa de una conciencia cívica, afirmada en el contexto de una educación política”⁶⁹.

Por otro lado, se espera que la Historia genere, promueva, propicie o facilite la adquisición de competencias para interpretar la realidad social, dar respuestas a problemas que la misma plantea o participar en la vida democrática de modo crítico.

Esta realidad, en las últimas décadas se ha venido concretando en el paradigma neoliberal. En efecto, con el derrumbe del Muro de Berlín en 1989 y la disolución definitiva del sistema socialista en la ex Unión Soviética, dos años más tarde, la alternativa que durante tantos años había competido con el capitalismo mostraba su fracaso. Se llegaba al final de la Historia, afirmaba Francis Fukuyama. Se había ganado la Guerra Fría; a partir de entonces el mundo pertenecería al capitalismo liberal —no había alternativa; no sólo era el mejor de los mundos posibles, sino que era el único que de verdad existía— y se avanzaría al unísono hacia un futuro en el que reinarían la paz, la democracia y los mercados libres. En adelante conceptos como libre mercado y democracia se erigieron en verdades axiomáticas, desterrándose todo cuestionamiento al “pensamiento único”, la ideología triunfadora. La balanza hegemónica mundial se había inclinado del lado del sistema capitalista.

⁶⁹ Ibidem, p. 134.

Las consecuencias de esta ofensiva neoliberal son bien conocidas y todos las estamos sufriendo: práctica desaparición del Estado del Bienestar y lo que este hecho conlleva. Y es que, sin duda, el principal presupuesto teórico de este sistema neoliberal se asentaba en la creencia de que si había una mínima intervención del Estado y una máxima libertad de los agentes que intervenían en la actividad económica, irremediablemente se produciría el crecimiento de la economía y, a través del tiempo, esto se traduciría en el bienestar general para toda la población⁷⁰. Una de las ideas centrales de la propuesta neoliberal era que el capitalismo constituía el mejor régimen posible por su estabilidad y eficacia, frente al intervencionismo estatal que generaba ineficiencia⁷¹. Los Estados debían limitarse a fijar el marco que permitía el libre juego de las fuerzas del mercado, pues sólo éste podía repartir de la mejor manera posible los recursos productivos, las inversiones y el trabajo. El Estado de Bienestar desaparecía y el individuo volvía a ser así enteramente responsable de su propia suerte. Una de las consecuencias más visibles del neoliberalismo ha sido el aumento de la desigualdad asociada al “reparto de la riqueza”. A nivel global, esta desigualdad social ha alcanzado su máxima expresión en los últimos años. En este sentido, según el informe *Global Wealth Report-2013* publicado por el Credit Suisse Research Institute, la pirámide del reparto de la riqueza —que abarca desde la base, los que menos poseen, hasta el vértice superior, los “mega-ricos”— muestra que el 68,7% de la población de la base se reparte el 3% de la riqueza, mientras que tan solo el 0,7% de los más ricos en la cúspide acumulan el 41% del total⁷². En similar sentido, un informe de la ONG Oxfam Intermón señala que la mitad más pobre de la población mundial posee la misma riqueza que las 85 personas más ricas del mundo⁷³.

En este contexto, cabe plantearse ¿cuál es la Historia que ha de ejercerse y enseñarse en sociedades capitalistas donde el devenir es desolador? En este sentido, según señala Josep Fontana, existe una tendencia en los países ricos “para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las ciencias sociales”⁷⁴, con el fin de desterrar de las universidades todo pensamiento contestatario al orden imperante. Así refiere este historiador la financiación del libro de Fukuyama, *El fin de la historia*, que

⁷⁰ Fair, Hernán, “Hacia una epistemología del neoliberalismo”, *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, Número 5, Editorial Acceso Libre, Rosario, 2010, p. 132. Disponible en: <http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/5/showToc>, consulta realizada el 7 de mayo de 2014.

⁷¹ Bell Lara, José y Delia Luisa López, “La cosecha del neoliberalismo en América Latina”, *Revista electrónica FLACSO*, volumen 2, número 1, enero-junio, 2007, p. 1. Disponible en: www.flacso.uh.cu/sitio_revista/num1/articulos/art_JBell5.pdf, consulta realizada el 12 de mayo de 2014.

⁷² Banco Credit Suisse AG, *Global Wealth Report 2013*, Research Institute, Zurich, Switzerland, 2013, p. 22.

⁷³ Oxfam Intermón, *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*, enero 2014. Disponible en: <http://www.oxfam.org/sites/-www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-summ-es.pdf>, consulta realizada el 20 de mayo de 2014.

⁷⁴ Fontana, Josep, *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, Editorial Crítica, 1992, p. 7.

inauguró esta ofensiva ideológica neoliberal en 1989, por parte de la Fundación John M. Olin, “una institución norteamericana que invierte anualmente millones de dólares” para conseguir ese objetivo.

Y, por otro lado, se parte de la premisa que es necesario conocer el funcionamiento del mundo en el que se vive, la implicación entre la vida económica, la política, la cultura, las mentalidades, etc., por eso se entiende que la Historia es una disciplina que debe reflexionar sobre problemas concretos de naturaleza social, política, económica, etc. de la sociedad humana. Hay que tener en cuenta que enseñar Historia es construir una cultura que permita a las personas comprender el presente articulado al pasado de la sociedad a la que pertenece; es conocer la organización del mundo actual y las interrelaciones de los fenómenos sociales en el tiempo.

Por ello, se defiende la idea de que hay que enseñar a “pensar históricamente”, como decía Pierre Vilar. Aunque aquí se puede chocar con un mundo con novedades tecnológicas constantes, que ha hecho a los jóvenes inmunes a la curiosidad por el pasado, que parece tan lejano, o bien, como sostiene Giovanni Sartori, la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediamente a un ver sin entender, y a mermar en forma significativa la capacidad de un pensamiento abstracto⁷⁵. En todo caso, los historiadores tenemos una gran responsabilidad ante la sociedad, no sólo tenemos que explicar qué sucedió en el pasado —seguramente la parte menos importante de la labor del historiador—, sino que debemos enseñar “a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón”⁷⁶. Aunque, lógicamente, la enseñanza de la Historia se puede construir sobre la base de las experiencias humanas pasadas, y aquí el papel del historiador entendemos que es indispensable, aunque, como enfatiza Fontana “[...] sólo sea para evitar que se siga intoxicando al común de la gente con una visión desesperanzadora según la cual todo intento de cambiar las reglas del juego social lleva necesariamente al desastre”⁷⁷.

Y el historiador debe implicarse en el mundo en el que vive, esta idea resulta básica. Su trabajo debe ser útil en términos sociales, así concebimos su papel social.

En definitiva, consideramos que la Historia puede ser un potente instrumento para el cambio social porque puede servir para crear una conciencia crítica del pasado, que nos ayude a entender mejor el presente y pensar el futuro.

⁷⁵ Sartori, Giovanni, *Homo Videns: La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.

⁷⁶ Fontana, Josep, “¿Qué historia enseñar?”, *Clío & Asociados: La historia enseñada*, Número 7, 2003, pp. 15-26, p. 24. Disponible en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/-publicaciones/bitstream/11185/2486/1/CLIO_7_2003_pag_15_26.pdf, consulta realizada el 26 de julio de 2014.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 25.



3.3. Nacionalismo e Identidad en los libros de texto. República Dominicana en este contexto entre 1980-2014.

En un mundo globalizado como el actual, en el que las sociedades se mueven constantemente entre distintos contextos geográficos y culturales en los cuales desarrollan su vida, comienza a verse como las culturas, dependientes de una fuerte identidad social, acaban desarrollándose fuera de los contextos en los que nacieron, dando lugar a una diversidad cultural ligada a fuertes identidades que no se abandonan por el hecho de que los colectivos marchen de sus respectivos nichos culturales. Tal situación, hace necesario cambios que supongan una adaptación a esta nueva sociedad globalizada e interconectada. Cambios que deberían comenzar por la reflexión del sistema educativo actual donde tendría cabida la narración de una nueva Historia más allá de las fronteras nacionales ancladas desde el siglo XIX y que quedan obsoletas ante esta nueva realidad global. Por ello, es labor del historiador mirar atrás y analizar el pasado para poder proyectar un futuro alternativo que encaje con las sociedades futuras, donde dejen de existir fronteras perpetuas e inventadas y de este modo terminar con el “odio al otro”, puesto que sigue siendo un elemento político con el que ensalzar la patria nacional que a su vez, sustenta la legitimación en el poder de la élite política. Estos casos siguen existiendo tanto a niveles nacionales –el ejemplo de República Dominicana y Haití, o sin ir más lejos España y Marruecos- como regionales – el caso español de Cataluña-. ¿Estamos ante el principio del fin de los nacionalismos debiendo por lo tanto cambiar el discurso político y la mentalidad social? ¿Es el momento de plantearse un nuevo sistema político-educativo que atienda esta demanda de diversidad socio-cultural?

Debido a que el tema a tratar: “nacionalismo e identidad” es complejo y general, dado que son elementos muy presentes a nivel internacional no siendo caso exclusivo de América Latina, he decidido centrar el análisis del presente trabajo en el contexto geográfico de República Dominicana y como la enseñanza de la Historia a través del sistema educativo ha resultado un recurso con el cual crear y legitimar los nacionalismos nacidos en el s. XIX. Para ello, me centraré en el estudio de los libros de texto escolares pertenecientes a la asignatura de Historia, atendiendo a su contenido - narrativa de la Historia, personajes e ilustraciones-. Respecto al por qué de la elección de un país como Dominicana para este tipo de trabajo, añadir que se presta como un ejemplo claro –pero no exclusivo- por la situación que vive frente a Haití, puesto que desde la época Trujillista se ensalzó un nacionalismo basado en la contraposición a la sociedad haitiana rechazando la negritud y aceptando los rasgos hispanistas dentro de la construcción de su identidad; pero este es un tema que se abordará a lo largo del texto.

Los libros de texto de Historia pertenecientes a varios cursos de bachillerato en República Dominicana, han sido la fuente primaria por excelencia con la que se ha

trabajado, al igual que se han utilizado diversas monografías y artículos sobre la identidad, el nacionalismo dominicano y el análisis de los libros de texto, completando los recursos informativos con la consulta de enlaces culturales –web: UNESCO- con el fin de ofrecer una análisis más completo y objetivo posible sobre el tema del nacionalismo y la identidad en República Dominicana

Sobre el estudio, el análisis y aportación de nuevas propuestas en lo referente a la educación en el contexto de República Dominicana, destaca la opinión de Eduardo Latorre⁷⁸, quien como docente y miembro fundador del INTEC, realiza un detallado análisis sobre el estado de la Educación superior en República Dominicana y en los países del Tercer Mundo⁷⁹, a lo largo de su obra *Sobre Educación Superior*. Latorre apunta al Estado Dominicano como último responsable del delineamiento de la política nacional puesto que la sociedad dominicana necesita del consenso de todos sus miembros para repensarse y buscar soluciones para aquellas áreas, como la educación, que demandan atención prioritaria.

Por su parte, Jacobo Moquete en su obra *Pedagogía y Educación en República Dominicana*, realiza una crítica, englobando tanto lo negativo, como lo positivo y lo deseable para la educación dominicana presentando además, junto a la realidad educacional, varias sugerencias para mejorar esa realidad en beneficio de la sociedad.

En lo referente al campo de la identidad nacional en República Dominicana, destacar dos autoras. En primer lugar Ginetta E.B. Candelario⁸⁰, docente en el área de sociología, América Latina y estudios latinos ha dirigido su investigación hacia la identidad dominicana y en su obra alberga temas de género en la región dominicana. Por otro lado, he contado con el trabajo de Josefina Zaiter, Doctora en psicología social y quien ha trabajado sobre el análisis de la identidad nacional dominicana a nivel social, además de realizar varios trabajos en torno a la educación en República Dominicana como es el ejemplo de: *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psicosocial*⁸¹.

3.3.1. Aspectos conceptuales

Identidad

El concepto de identidad tiende a albergar complejidad, pero de forma general puede definirse como la conciencia que un grupo de individuos tiene de ser ellos mismos y distintos a los demás. Como define Cañedo Argüelles en su obra *La dominicanidad desde abajo*, el concepto identidad respondería a la “noción colectiva

⁷⁸ Latorre, Eduardo, *Sobre educación superior*, Santo Domingo, Ed. ITEC, 1980.

⁷⁹ Tercer Mundo o en vías de desarrollo.

⁸⁰ Candelario E. B., Ginetta, *Miradas descendentes: los estudios de género en la República Dominicana al inicio del tercer milenio*, República Dominicana, ed. Intec, 2005.

⁸¹ Zaiter Mejía, A. Josefina, *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psicosocial*, Santo Domingo, ed. Taller, 1996.

que se construye en relación con otros (junto a otros o frente a otros) y respecto a los cuales el grupo nacional se posiciona tomando conciencia de su manera de ser parecida o bien diferente a la de ellos. En el primer caso la identidad se cimentaría sobre referentes admirados (positivos), mientras que en el segundo caso lo haría sobre contra-referentes despreciados (negativos). En el caso de que los contra-referentes resultan estar representados por colectivos instalados dentro del mismo tejido social de la nación, se producirían dentro de ellas fracturas sociales de alcance imprevisible para la cohesión nacional”⁸².

Con respecto a la identidad Dominicana, desde 1844 esta ha sido construida por una serie de hechos históricos, culturales, sociales, económicos y políticos, que han ido evolucionando a través de distintos períodos de la Historia. Sin embargo, el discurso oficial controlado por los sectores del poder político, ha ejercido un gran peso en ese proceso al asumir el derecho de decidir quiénes y cómo deben ser los dominicanos. La consecuencia fue una fractura social derivada del rechazo hacia quienes no forman parte del imaginario colectivo oficial. Se puede decir, que la identidad de la República Dominicana es el resultado de tres elementos; el africano (predominante en la mayoría de la población), el español y el taíno. Sin embargo, la negritud es un elemento rechazado hasta el punto de actuar como un contra-referente identitario debido a que se atribuye al haitiano, principal enemigo político del país.

El foco de responsabilidad sobre este discurso recae en Rafael Leónidas Trujillo, gobernante durante treinta años en República Dominicana, siendo quien puso en marcha la política de blanqueamiento basada en la consideración de la población dominicana, mayoritariamente mulata, como blanca marcando así el contraste con la negritud. Es probable que este afán de rechazo hacia los rasgos somáticos negros – y en consecuencia a la comunidad haitiana-, y la aprobación como referente de identidad dominicana la blancura, pueda encontrarse a partir de la idea de un proyecto nacional dominicano liderado por Trujillo y seguido por Balaguer, en el que se rememora la invasión haitiana de la isla y la posterior independencia de 1844. Dice Joaquín Balaguer en su obra *La isla al revés*:

“[...] entre los dominicanos ha existido un sentimiento instintivo de antipatía hacia Haití, producto sin duda de las atrocidades cometidas por Toussaint Louverture y Dessalines en 1801y 1806 y residuos también de una idea predominante, durante largo tiempo entre los habitantes de la parte del Este, de que nuestros vecinos constituían una raza inferior, no apta por su precario grado de

⁸² Cañedo-Argüelles, Teresa, *La dominicanidad desde abajo*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008, pp. 17-18.

civilización y la supuesta barbarie de sus costumbres para la unión no sólo política sino también moral entre las dos sociedades”⁸³.

“Santo Domingo es, por instinto de conservación, el pueblo más español y más tradicionalista de América [...], aferrado a su abolengo español como un medio de defenderse de la labor desnaturalizante realizada contra él por el imperialismo haitiano.

El idioma y la tradición hispánica fueron los únicos muros que le sirvieron de defensa contra la pavorosa ola de color y contra las fuerzas disgregativas que desde 1795 han ido invadiendo el territorio dominicano [...].

Pero no hay fortaleza más inexpugnable que la del espíritu. Abandonado por España, secuestrado durante veintidós años por Haití de la civilización europea, hundido después por espacio de casi una centuria en la anarquía, Santo Domingo subsiste aún como nación española. Pero el hecho de su supervivencia es uno de esos milagros que sólo prueban la sabiduría y la bondad con que la providencia gobierna los acontecimientos del mundo histórico”⁸⁴.

Nacionalismo dominicano

Históricamente en la sociedad dominicana la representación de lo hispano ha tenido gran importancia y concretamente “lo blanco” ha sido un elemento valorado socialmente; pero a su vez, existe el rechazo de todo aquello representativo de “lo africano” elemento ligado racialmente a lo “Negro” y haitiano, llegando a plasmarse en un antagonismo difundido por los sectores dominantes, condicionando la relación de la sociedad dominicana con la población haitiana. Esta es una realidad que el sector que ostenta el poder manipula a favor de intereses políticos⁸⁵.

Con respecto a la creación de la identidad nacional dominicana G. Candelario ofrece una interesante visión a lo largo de su trabajo *Black Behind the Ears* que el grado de incorporación de lo africano, lo indígena y los hispano en los discursos identitario nacionales dominicanos, dependerá de las condiciones históricas en las que estos emergen. Para analizar el fenómeno de identidad nacional dominicana, Candelario se basará en las narrativas de viajeros⁸⁶ europeos y estadounidenses que visitaron República Dominicana entre los s.s. XVIII, XIX y XX donde se distingue a República Dominicana de Haití en términos raciales, representando a Dominicana

⁸³ Balaguer, Joaquín, *La isla al revés*, Santo Domingo, Ed. Corripio, 1983, p. 24

⁸⁴ *Ibidem*, p. 63.

⁸⁵ <http://soft2.uasd.edu.do/IPSU/Documentos%20y%20PDF/Un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20de%20la%20identidad.pdf> Consultado día:21-6-2014

⁸⁶ Las narrativas de viaje se convertirá en el siglo XX en documentos históricos que ofrecerán datos e imágenes utilizados en el Museo del Hombre Dominicano para la representación del pueblo dominicano.

como un país más blanco. Estas narrativas de lo dominicano reiteran el discurso nacional anti-haitiano que había justificado la independencia de República Dominicana en 1844⁸⁷.

Libros de texto

Según Alain Choppin⁸⁸ (2000), el libro de texto tiene la función de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes y destrezas juzgados como indispensables para la perpetuación de la sociedad, además de servir para transmitir un sistema de valores morales, religiosos y políticos. Por otro lado, Pinilla, Herrera y Suaza (2003)⁸⁹, los describen como dispositivos de mediación entre cultura política y cultura escolar, Jhonsen (1996)⁹⁰, sin embargo, opta por describirlos como materiales de transmisión de saberes.

Al hablar de libros de texto, nos vemos en la obligación de hacer referencia a la importancia que en este campo tienen las editoras, puesto que son controladas por los contenidos que establece el currículum oficial, siendo el Estado el responsable de elaborar dicho currículum y por lo tanto, quien decide que temas tratar y a cuales revestir de más importancia. El currículum oficial debe ser lo más objetivo posible, pero siempre existe un “mensaje oculto” que transmite parte del ideario de la institución que elabora el mismo. Un ejemplo viene dado por la visión o perspectiva eurocentrista insertada en los libros de texto dominicanos dedicados a la Historia Universal; ¿podría tener algo que ver con la definición identitaria dominicana?

3.3.2. Sociedad dominicana en el contexto de identidad nacional

Según Cañedo-Argüelles en su obra *La dominicanidad desde abajo*,

[...] “tras varias décadas de posicionamientos ultranacionalistas auspiciados por Trujillo y luego por Balaguer, el concepto de “ser dominicano” ha entrado en una nueva arena de debate al hilo de los cambios sociales y a resultas de las aportaciones que la opinión pública está haciendo al discurso identitario. Aquellos predicamentos no han desaparecido, pero la propia dinámica social, está activando el contacto con diferentes realidades y percepciones y apuesta por una nación más dialogante, abierta, consciente y tolerante con su diversidad. Se impone así el derribo de los prejuicios con que todavía

⁸⁷ http://www.ncsu.edu/acontracorriente/winter_09/Reyes-Santos_Rev.pdf, Consultado día: 25-5- 2014

⁸⁸ Alain Choppin, (2000), *Pasado y presente de los manuales escolares*, en: Berrio Ruiz, Julio (editor), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, ed. Biblioteca Nueva, pp 107-168.

⁸⁹ Herrera M., Pinilla A. y Suaza M., en su obra *La identidad nacional en los libros de texto de ciencias sociales, Colombia (1900-1950)*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2003; analizan cómo los textos escolares reprodujeron imaginarios de identidad nacional.

⁹⁰ Jhonsen E., *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación de los libros de textos escolares*, Barcelona, ed. Pomares-Corredor, 1996.

se defiende la exclusión o la marginalidad de quienes no son “dominicanos de pura cepa”⁹¹.

Existe la tarea de superar las fracturas que dividen y debilitan la nación dominicana, comenzando con el cambio de discurso de una nueva Historia que se adapte a las nuevas realidades sociales partiendo de una aceptación de las raíces dominicanas ligadas a la afrodescendencia a partir del conocimiento y el estudio de las comunidades esclavistas llegadas a las isla a partir del s. XVI. Por ello, el no aceptar la diversidad social dominicana suscita hoy desconfianza ciudadana provocando crispación social, ingobernabilidad y nuevas alteraciones internas.

3.3.3. Discurso nacionalista en los libros de texto

El fenómeno de nacionalismo está vinculado a interpretaciones ideológicas de todo tipo, pudiendo ser utilizado con objetivos políticos específicos, siendo aceptado como movimiento social e ideológico moderno, pasando a ser en el s. XIX un movimiento político de masas. En la actualidad el debate teórico sobre el nacionalismo se ha ido desplazando al estudio sobre los grupos étnicos y la etnicidad, confundiéndose frecuentemente los términos etnia y nación pretendiendo demostrar la existencia de una nación partiendo de la constatación de cierta identidad a partir de rasgos somáticos y culturales, resaltando la cuestión de determinar cuándo, cómo y por qué la etnia se convierte en nación. No obstante, los estudios antropológicos intentan comprender cómo los términos nación o nacionalismo reflejan la necesidad de pensar conceptos políticos que orienten y legitimen la organización del mundo en Estados-Nación; pero donde en la actualidad comienza a resaltar una realidad basada en la reivindicación de los derechos de las minorías étnicas dentro de los Estados modernos.

Por otro lado, la transmisión de saberes e ideologías que legitiman un orden dominante y configuran los sujetos de un orden político determinado, desemboca en la formación de una cultura política, es decir, en un esquema más o menos compartido y homogéneo de creencias, prácticas, leguajes y relaciones sociales que se contextualizan dentro de un orden histórico y político determinado. Esta transmisión de saberes e ideologías encontrarán en el aparato escolar la instancia por excelencia para su circulación, proyectándose dichos saberes como construcciones simbólicas que representarán al Estado, la nación y el sistema político. La cultura política encontrará también un campo de expansión en la formulación de los contenidos cívicos. La cívica entendida como “idolatría política” que ensalzaba valores de la vida democrática y la grandeza de la nación. Para esta semantización serán imprescindibles emblemas,

⁹¹ Cañedo-Argüelles, Teresa, La dominicanidad desde abajo, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008, p. 117.

himnos, hitos fundacionales, héroes nacionales, historia en común, en fin, símbolos patrios. La idea de una Historia en común se promueve como bastión de un futuro de felicidad también común y se apoya a su vez, en la escenificación dramática del pasado creando la idea de una vida compartida, de vínculos sociales permanentes en función de símbolos y rituales que la legitiman.

3.3.4. Análisis de los libros de texto de Bachillerato

Los libros de texto utilizados para el análisis del tema que engloba este texto han sido adquiridos directamente del lugar de origen (República Dominicana). Se trata de tres libros correspondientes a los cursos primero, tercero y cuarto de Bachillerato dirigidos al estudio de la Historia.

- 1º Bachillerato Historia y Geografía Universal, Ed. Santillana, 2001, República Dominicana⁹²:

Tras el análisis del texto al que se hace referencia, se observa la escasa diferencia que existe entre el mismo y un libro de Historia Universal europeo, por la extensión dedicada a la Historia de Europa sin apenas hacer referencia a contextos asiáticos, dominicanos o africanos

- 3º Bachillerato Historia y Geografía de la República Dominicana, Ed. Santillana, 2005, República Dominicana⁹³:

Este texto, quizás el más importante para el análisis de la cuestión que se pretende abordar en el trabajo, ofrece una visión de la Historia colonial y la formación del Estado dominicano a partir de la Independencia de 1844. A lo largo de los temas o capítulos, se narra la Historia de la Independencia y formación del Estado Moderno además de la Historia de República Dominicana del s. XX. El contenido de los temas refleja sólo un epígrafe dedicado a los indios taínos y dos epígrafes referentes a la esclavitud. Sin embargo se encuentra variada información sobre la Revolución Haitiana, la emancipación y República comienza a describir el proyecto de construcción nacional en República Dominicana a partir del ensalzamiento de los “padres de la patria” como Juan Pablo Duarte y el himno nacional.

Aparece también contenido temático dedicado a las invasiones haitianas, información acompañada de imágenes, en los márgenes del libro, sobre alegorías de las batallas contra los haitianos, los escudos nacionales de 1844 y escudos que recogen elementos propagandísticos nacionales como “Dios, Patria y Libertad”, términos perpetuados hasta el día de hoy en la imagen nacional dominicana.

- 4º Bachillerato, República Dominicana Hoy, ed. Santillana, 2005, República Dominicana⁹⁴:

Este texto ofrece contenido dedicado a la lucha por la democratización dominicana apareciendo nuevamente los “grandes personajes”, el ejemplo de

⁹² 1º Bachillerato Historia y Geografía Universal, Ed. Santillana, 2001, República Dominicana.

⁹³ 3º Bachillerato Historia y Geografía de la República Dominicana, Ed. Santillana, 2005, República Dominicana.

⁹⁴ 4º Bachillerato, República Dominicana Hoy, ed. Santillana, 2005, República Dominicana.

Balaguer, de la Historia dominicana anclados en la elite política, y sin relacionar los acontecimientos a nivel internacional.

3.3.5. Necesidad de una nueva narrativa en los libros de texto

Hablar de cultura en el Caribe es entender que ésta se está transformando a través de su Historia y que hoy en día es producto de múltiples influencias étnicas, raciales, religiosas, etc., y cuyas modificaciones no cesarán en el futuro. Para entender la dinámica de estas herencias ante la globalización, un importante autor en la materia, Serna, ofrece una perspectiva latinoamericana basada en Darcy Ribeiro, quien propuso que en el continente americano habría tres tipos de pueblos: los pueblos Testimonio, pueblos Trasplantados y los pueblos Nuevos. Esta última categoría es la que el autor toma como referencia para describir el proceso étnico, es decir, serán aquellos que se formaron en la reunión de aquellas poblaciones surgidas del mestizaje.

Serna advierte algo que cada vez se hace más evidente en la realidad actual tanto internacional como dominicana; las versiones de la Historia oficial que niegan o desvirtúan la presencia indígena en los rasgos constitutivos de los nacional, tienen que ser modificadas, para lo cual es urgente integrar historias locales con un enfoque global que abarque la Historia del Caribe en su conjunto; entrando en juego el tipo de Historia reflejado en los libros de texto usados en la Enseñanza tanto pública como privada.

Se hace necesario pues, conocer tanto histórica como antropológicamente los pueblos originarios; por ello, Serna estudia la formación cultural de la República Dominicana como el resultado de un rico proceso multiétnico con elementos etnoculturales y raciales originariamente constitutivos como lo indígena, la blancura, y la negritud. Pero la realidad es que el pueblo dominicano dada su historia, desarrolló un discurso nacional de oposición a Haití, pasando a convertirse en enemigo político. Por ello, se construyó una identidad ficticia y a la postre, durante la era de Trujillo, la visión antihaitiana e hispanófila se exacerbó más, llevando a sucesos aberrantes como la masacre de 1937⁹⁵.

3.4. Ciudadanía e Historia en tiempos del neoliberalismo. Una mirada a los libros de texto de México y España.

El surgimiento del Estado Liberal llevó consigo la creación del oficio del historiador, tal y como lo conocemos hoy en día, así como la creación de la ciudadanía basada en los principios liberales recogidos en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, la ampliación del sufragio a lo largo del siglo XIX, la creación de estructuras representativas y de participación y otros. Se podría decir que Ciudadanía e Historia son hijas del Estado Liberal y dos caras de una misma moneda.

⁹⁵ http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742011000100011&script=sci_arttext, Consultado día: 12 de mayo de 2014.

85742011000100011&script=sci_arttext,

Hasta la fecha, la historia creada por los historiadores ha hecho su labor generando y formando identidades nacionales, pero mucho dista de haber logrado su otro cometido para el que fue creado: la formación de una ciudadanía crítica y responsable. El sentimiento nacional alemán, así, coexiste con el español, mexicano, chileno, etc., haciendo posible una mayor o menor cohesión social y creando esos necesarios “otros” nacionales, frente a los “nosotros” de un territorio atado a una historia y tradiciones comunes. Los sistemas educativos fueron diseñados para forjar nacionalistas antes que ciudadanos.

En la actualidad, nos vemos sumidos dentro de los parámetros diseñados por el pensamiento neoliberal. En este tercer apartado, por tanto, se pretende señalar, de manera sucinta, la injerencia de este pensamiento neoliberal en los sistemas educativos nacionales, con el propósito de formar un tipo determinado de ciudadano. A continuación, se abordará cómo es tratada la problemática de la ciudadanía en los libros de texto de Historia y las asignaturas relacionadas directamente con la Formación para la Ciudadanía de forma comparada entre México y España. De esta manera, se pretende contribuir al debate sobre la necesidad de replantear los planes de estudio y los contenidos de los libros de texto para contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables que no significa sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática concreta cubierta del manto nacionalista.

3.4.1. Neoliberalismo y Hegemonía Cultural

El capitalismo pretende afianzarse como el único modelo posible de sociedad, de organización del trabajo, de la producción y distribución, como único modo de vida. Para sus defensores no existe otro modelo, ni es posible imaginarlo. Fukuyama lo advertía en su obra:

“Si las sociedades humanas, a lo largo de los siglos, evolucionan hacia una sola forma de organización sociopolítica o convergen en ella, como la democracia liberal, si no parece que haya alternativas viables a la democracia liberal, y si las personas que viven en democracias liberales no expresan ningún descontento radical con sus vidas, podemos decir que el diálogo ha llegado a una conclusión final y definitiva”⁹⁶.

Este plan estuvo inspirado y promovido por los pensadores neoliberales más influyentes del momento, los Chicago Boys, en particular Milton Friedman, “[...] que lo aplicaron de forma implacable al amparo de una dictadura militar en 1973”⁹⁷(Chomsky, 2008: 10). Seis años después, tras el golpe de Estado de Pinochet, sería Margaret Thatcher quien continuaría y potenciaría este modelo neoliberal. Un año más tarde, Reagan llegó al poder de la presidencia de los EEUU consolidando dicho modelo.

⁹⁶ Fukuyama, Francis, *El fin de la Historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta, 1992, p. 199.

Chomsky, Noam, *25 años de neoliberalismo*, Barcelona, Hacer, 2008, p.10.

⁹⁷ Chomsky, Noam, *25 años de neoliberalismo*, Barcelona, Hacer, 2008

Estas políticas no se trataron de una adaptación natural ante las dificultades experimentadas por las economías occidentales y por las estrategias de desarrollo tras la crisis de la década de 1970, sino que fue una respuesta política concebida por las clases dominantes para disciplinar y restaurar los parámetros de explotación que tras la Segunda Guerra Mundial, en los años de las descolonizaciones, fueron cuestionados por la opinión pública⁹⁸.

De acuerdo con el análisis de Harvey, el objetivo del neoliberalismo no es otro que el de modificar el equilibrio político y la relación de fuerzas existente en el conjunto de la economía-mundo capitalista, donde el papel del Estado se reduce a crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas disponiendo para tal fin las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que sean necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados y, si no lo hay, será el Estado el que deberá poner las bases para su apertura en áreas donde no exista como la Tierra, el agua, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental, abandonando luego una posible intervención posterior. Lejos de debilitar el Estado, la estrategia neoliberal supone, pues, una reinención de su violencia estructural para modificar en beneficio de las clases dominantes los parámetros de convivencia social y de dominación política⁹⁹.

En este sentido, Susan George reconoce a los Chicago Boys con Milton Friedman como uno de sus estudiantes estrella, como los padres fundadores del neoliberalismo, pero añade que

“[...] también tuvieron un padre más viejo que era, por extraño que parezca, un comunista italiano llamado Antonio Gramsci. Gramsci en los años 20, antes de morir en una cárcel fascista en Italia, inventó el concepto de “hegemonía cultural”¹⁰⁰.

Antonio Gramsci, sensible a las cuestiones culturales, se dio cuenta de la importancia de la religión católica como agente generador de conciencia en la sociedad italiana y advirtió que cualquier proyecto transformador tenía que ganarse en la batalla por la cultura dado que no solo bastaría con una transformación en las estructuras económicas, si no que habría que llevar a cabo un proceso de hegemonización cultural. Gramsci observó que la evolución del capitalismo no conduciría a una concentración e intensificación de las contradicciones sociales generando un conflicto social entre obreros y el capital, puesto que el capitalismo fue capaz de adsorber las contradicciones mucho mejor de lo que pensaba la tradición marxista. Por tanto, Gramsci abandonaría la idea de que el capitalismo genera sus propios sepultureros. Esto es lo que ocurrió en los años 30. La clase trabajadora y clases medias se entregaron al fascismo, que fue en contra de una estructura que

⁹⁸ Harvey, David, Breve historia del neoliberalismo, Madrid, Akal, 2007.

⁹⁹ Ibidem, pp. 6 y 7.

¹⁰⁰ George, Susan, Resumen del vídeo de la presentación del libro El informe Lugano 2 que se celebró en el Ateneo de Madrid el 27 de febrero de 2013, EL INFORME LUGANO II / SUSAN GEORGE Publicado el 27.04.13 por attactv Disponible en <http://www.attac.tv/2013/04/18384>, consulta realizada el 17 de junio de 2013.

podiera generarles beneficios materiales y sociales. De esto tomaron buena nota los ideólogos del neoliberalismo y por tanto, sus medidas económicas han ido acompañadas de medidas culturales¹⁰¹.

3.4.2. Neoliberalismo y Educación

Políticas Educativas en México y España desde los años ochenta

Por cuestiones de espacio, en este apartado referido a las políticas educativas, nos limitaremos a señalar que, a través de un recorrido por las políticas educativas llevadas a cabo por México y España desde los años ochenta y revisando a los autores que sobre ellas han escrito¹⁰² (Noriega, Navarro, Flores, Puelles, Carabaña, Herrera entre otros) vemos que ambas llevan una trayectoria bastante pareja, ya que se dejan guiar por las recomendaciones que provienen de los organismos internacionales (Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco de Intercambio de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI). Los cambios de poder que se han producido en estas décadas solo han servido para constatar que ha existido una continuidad que se ha traducido en el incremento de las escuelas privadas, relacionadas con las materias técnicas y con una disminución del número de horas de las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanidades.

Una explicación a esta uniformidad de fondo podemos encontrarla en la siguiente observación de Encarna Rodríguez:

“Siguiendo esta línea de razonamiento nos vemos obligados a sumar nuestra opinión a la de aquellos teóricos que entienden la naturaleza de las recientes reformas educativas como algo íntimamente ligado a los también recientes cambios en la naturaleza del Estado. [...] las recientes reformas educativas en los países capitalistas occidentales deben ser entendidas siempre en relación a las mutaciones sufridas por el Estado en las últimas décadas, mutaciones que [...] se corresponden con la crisis del estado de Bienestar y la consecuente victoria del modelo

¹⁰¹ Cano, Germán, "A vueltas con la hegemonía. Hacia una nueva lógica política y sus consecuencias", seminario celebrado el 24 de abril de 2014 en el Colegio Trinitarios de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

¹⁰² Noriega Chávez, Margarita, Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo, México D. F., Plaza y Valdés, 2005 ; Noriega Chávez, Margarita, Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994, México D. F. Plaza y Valdés, 2000 ; Navarro Gallegos, César (Coord.) La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox. México, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pp. 269-320. ; Flores Crespo, Pedro, "La política educativa de los mexicanos". Primera parte, Campus Milenio N. 344 (11-5-2009) visto el 7-03-2013 en <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=734> ; Puelles Benítez, Manuel de, Política, legislación y educación, Madrid, UNED, 2012. ; Carabaña, Julio: "La Logse, La Loce y El Informe Pisa". IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, Septiembre de 2002 ; Herrera Cuesta, Damián, "El des-concierto educativo" Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 32 (2011.4), pp. 33-41.

Neoliberal que limita considerablemente la intervención del Estado en todas las áreas de la esfera pública”¹⁰³.

El modelo Neoliberal capitalista tiene como objetivo fundamental y único buscar el beneficio, convirtiendo en negocio todos los aspectos de la vida. Este modelo, por tanto, tiene como fundamento al mercado haciendo de este el eje fundamental de la vida económica. De esta manera, el mercado, pasa a ser considerado como el único y más eficiente instrumento para asignar los recursos productivos y sobre el que se sustentan todas las relaciones sociales. Si admitimos esto significa convertir a la ganancia en el único parámetro válido para emprender cualquier actividad personal o social. En síntesis, en este modelo el mercado y la ganancia se convierten en los ejes ordenadores no sólo de la actividad económica sino también de la vida social y política¹⁰⁴. De esta manera:

“[...] se promueve un modelo educativo cuya prioridad pasa a ser el logro de la eficacia y la eficiencia, en el doble sentido de que sea útil para responder a las “necesidades del mercado”, a la vez que para homogeneizar a quienes se educan en un pensamiento pragmático, “realista”, acrítico, aceptable socialmente”¹⁰⁵.

Así, cuando el sistema educativo se diseña para servir al mercado y el proceso formativo se sustenta en estos criterios, adquiere peculiaridades como privilegiar la vinculación con el sector productivo, o convertirla en el taller donde los jóvenes adquieren habilidades que los convierten en capital humano al servicio exclusivo del mercado laboral¹⁰⁶ lo que provoca que:

“[...] se abandona de facto (aunque no se reconozca) la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo”¹⁰⁷.

El individuo deseado

Por tanto, como apunta también Torres, quienes apuestan por el modelo neoliberal ven en el sistema educativo un medio que puede llegar a desempeñar un papel importante en la actual reestructuración del capitalismo. Para este grupo las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas, para la conformación de seres humanos con destrezas mecánicas y técnicas “[...] pues su principal preocupación es la de contratar

¹⁰³ Rodríguez, Encarna, Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis Crítico de la Reforma Educativa Española, Madrid, Endymion, 2001, pp. 164-165.

¹⁰⁴ Ornelas Delgado, Jaime, Educación y neoliberalismo en México, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002, pp. 76 y 77.

¹⁰⁵ Díez, Enrique Javier, La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación, Barcelona, El Roure, 2007, p. 306.

¹⁰⁶ Ornelas Delgado, Jaime, Educación y neoliberalismo en México, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002, p. 78.

¹⁰⁷ Díez, Enrique Javier, La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación, Barcelona, El Roure, 2007, p. 306.

personas que sepan trabajar, que sus contratos laborales resulten poco gravosos y, algo que es importante, que no se planteen grandes preguntas acerca de los modelos productivos vigentes”¹⁰⁸.

El propio Jurjo Torres extrae de la obra *The Theory of Choice*¹⁰⁹ que las actuales sociedades están promoviendo modelos de conductas bajo dos tipos de personalidades. Por un lado, el *homo sociologicus*. Un tipo de individuo gobernado por normas y valores internalizados sin plena consciencia de sus porqués. Que no necesita estos interrogantes para poder desempeñar un determinado rol en la sociedad, caracterizándose en sus conductas cotidianas por un ejercicio limitado de sus capacidades de reflexión y crítica. Su preocupación es tratar de ser coherente con el rol que desempeña, pero sin llegar a ponerlo en cuestión. Una consecuencia de estos planteamientos positivistas es que el ser humano que aparece ante nuestros ojos está “cosificado”, sin vida. El otro tipo de personalidad es el *homo economicus*. Dicho individuo se significa por una racionalidad instrumental y por la búsqueda calculada de beneficios que le satisfagan tanto a sí mismo como a otras personas, pero de manera calculada, sabiendo que él también va a obtener ventajas y beneficios. Estaría regido en sus acciones por el egoísmo, por la búsqueda de su provecho particular, de sus intereses privados; cada cual va a lo suyo. Un modelo de personalidad, por tanto, que no se cuestiona el modelo de sociedad individualista en la que vive. Por tanto, vemos como ambos modelos “[...] aceptan implícitamente las reglas sociales existentes y se acomodan a ellas para tratar de resolver sus necesidades individuales y obtener los máximos beneficios de modo individualista”¹¹⁰. Tanto el uno como el otro representan el triunfo del individualismo y aspiran a la reproducción de las relaciones sociales existentes, nunca a su transformación.

En un escenario semejante, el *homo politicus*, el hombre como ser social, como animal político en relación con los otros, es presentado como algo desfasado, o con intereses peligrosos para la estabilidad social¹¹¹. La moderna sociedad de economía neoliberal encarna la victoria de la vertiente económica, algo que, lógicamente, desplaza a un lugar muy secundario el carácter público y político de nuestras sociedades.

La problemática de la ciudadanía en los libros de texto

Para concluir este texto se han analizado varios libros de Historia de Secundaria y Bachillerato de México y España, así como los de Educación Para la Ciudadanía

¹⁰⁸ Torres Santomé, Jurjo, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Morata, 2001, pp. 33.

¹⁰⁹ Hargreaves Montón, Shaun, Martin Hollis, Bruce R. Lyons, Robert Sugden y Albert Weake, *The Theory of Choice. A Critical Guide*, Oxford, Blackwell, 1992.

¹¹⁰ Torres Santomé, Jurjo, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Morata, 2001, pp. 24.

¹¹¹ Cano, Germán, "A vueltas con la hegemonía. Hacia una nueva lógica política y sus consecuencias", seminario celebrado el 24 de abril de 2014 en el Colegio Trinitarios de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

(España) y Formación Cívica y Ética (México)¹¹² (Véase bibliografía) CITAR AL PIE para intentar ver cómo se trata el concepto de ciudadanía.

Acercando la mirada a los libros de texto de Historia Universal Contemporánea de los dos países observamos que en ambos prevalecen las historias nacionales, donde se destacan a las personalidades obviando todos los movimientos colectivos que hayan podido existir en los siglos XVIII, XIX y XX, potenciando al individuo por el encima de la colectividad. Se atiende, prácticamente en su totalidad, a los principales acontecimientos bélicos o sucesos de pérdida o ganancia de espacios geográficos. No se ofrece una panorámica de lo qué está pasando en las diversas partes del mundo dada una época, sino que todo gira en función de la visión eurocentrista u occidental (países europeos y EEUU, exclusivamente) durante una época y quiénes están involucrados. La Historia Universal es Francia, Inglaterra, Alemania, la extinta URSS (donde queda bien reflejada su decadencia) y los EEUU. El resto de regiones o países, si son nombrados, aparecen en un contexto de acompañamiento a los países mencionados. Todos estos acontecimientos históricos se ven ligados de tal manera que son ofrecidos como que uno es el paso natural del anterior y que no podría ser otro. No se especifica bien cuáles son los intereses que están en juego y quiénes son los actores reales. La ciudadanía es objeto pasivo ante el devenir de los acontecimientos que son impulsados por grandes personalidades que capitanean con firmeza los sentimientos homogéneos de una nación.

Acercándonos a los libros de Historia Nacional se observa que se trata de justificar los hechos narrados cómo antecedentes de lo que hoy son España y México. Hablar de las raíces históricas de la España actual en temas de prehistoria, edad media, y los siglos XV, XVI, XVII y XVIII nos da una idea de esta tergiversación. Cada tema es tratado como una evolución lógica, positivista, hacia lo que entendemos que es hoy España o México. Se van ofreciendo los temas como un devenir único, como una secuencia que tiene sus luces y sus sombras pero que nos ha llevado hasta el momento actual que es el mejor. No se plantean cuestiones sobre otro tipo de organización política posible. Las instituciones que se iban creando son antecesoras de las existentes. Por otro lado, también queremos resaltar que se trata de una historia de las elites. Aparecen mencionadas las clases humildes en contadas ocasiones y como algo marginal donde el lector difícilmente puede sentirse identificado con ese sector.

¹¹² Aróstegui Sánchez, J., M. García Sebastián, C. Gastell Arimont, J. Palafox Gamir y M. M. Risques; Carreño King, Tania, Historia de México II: del siglo XIX a nuestros días, México, Santillana, 2004; Casaús León, Susana, Historia de España 2º de Bachillerato, Madrid, Laberinto, 2009; Corbell, Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato, Barcelona, Vicens-Vives, 2008; Cortina, Adela, M^a Begoña Domené, Domingo García, Emilio Martínez, Juan Manuel Ros y Norberto Smilg, Ética y Ciudadanía, Madrid, Santillana, 2008; Klein, Ivonne y Ana Lilian Rodríguez, Formación Cívica y Ética I, México, SM, 2012 y Saber Ser 1. Formación Cívica y Ética II, México, SM, 2013; Marina, José Antonio, Educación para la Ciudadanía ESO, Madrid, SM, 2008 y Educación Ético-Cívica 4º ESO, Madrid, SM, 2008; Pastor, Marialba, Historia Universal, México, Santillana, 2007; Pellicer Iborra, Carmen y María Ortega Delgado, Educación para la Ciudadanía ESO, Madrid, Santillana, 2008; Zagal Arreguín, Héctor, José Alberto Ross Hernández y Gabriela Martínez Sainz, Formación Cívica y Ética I, Querétaro, Santillana, 2012 y Formación Cívica y Ética II, Querétaro, México, Santillana, 2012.

Cuando se le dedica un tema como es el del movimiento obrero, las imágenes que acompañan son siempre de violencia callejera, se habla de terrorismo y caos.

Pasamos a continuación a señalar, brevemente, algunos detalles observados en los libros Educación para la Ciudadanía (España) y Formación Cívica y Ética (México). En líneas generales podemos destacar que estos libros nos muestran un hilo conductor claramente marcado a lo largo de los temas que contiene. Los temas tienen la misma estructura. En primer lugar, tratan de concienciar al alumno de que existen una serie de problemáticas que no le son ajenas. El siguiente paso consiste señalar la importancia de actuar para intentar conseguir soluciones. Las formas de actuar ofrecidas son o tomar ejemplo de grandes personalidades de la historia o interesarte por una ONG. Temas como la inmigración, la discriminación de la mujer, las guerras, la ayuda al desarrollo, etc., son importantes pero están tratados con la intención de concienciar al alumno de que debe ser sensible a ellos y que tiene que tener una actitud solidaria hacia ellos. Se le anima a que participe pero da la impresión que se canaliza su participación hacia la ONG que trate el tema con el cuál esté más sensibilizado. Lo que se genera con esta forma de presentar las problemáticas existentes es el fomento de la actuación individual. Todo depende del grado de sensibilidad innata del alumno, que no educada, y de la participación al margen de los cauces políticos. Sobre la participación política, eso sí, cuando tenga la edad de votar, se señala en los textos que tendrán que informarse de los programas que los partidos políticos presentan y votar en función de las opciones ofertadas. Esto presenta un sesgo, puesto que lo que se analizan son las dinámicas políticas existentes, ni la manipulación de los medios de comunicación de masas, por poner un par de ejemplos, sino que se presenta la política de forma teórica. La idea que transmiten los libros es que las guerras, la inmigración, los países pobres son causas que están en el mundo, que no en España ni en México, no se sabe bien por qué, pero hay que solidarizarse con ellas. Afortunadamente, ambos países cuentan con una constitución, instituciones y una organización que nos evita de esos problemas. Se muestran a la ONU y los Derechos Humanos como el paraguas donde nuestro mundo se siente protegido y amparado de los males que acechan y tratan de perturbar nuestra apacible sociedad del bienestar. ¿De dónde provienen esos males?

A tenor de lo comentado interpretamos que este tipo de asignatura presenta, por un lado, una falta de rigor histórico y contextualización de los problemas planteados, y por otro, que el tipo de ciudadano que ofrecen estos manuales se asemejan bastante al homo sociologicus, o al homo economicus expuesto en el apartado anterior. Tal y cómo están los libros enfocados se nos hace difícil que el alumno pueda tener una idea aproximada de cómo funciona realmente, y no de forma teórica, su país o el mundo.

3.5. Conclusiones

De lo expuesto en los apartados anteriores, cabe extraer una serie de conclusiones relevantes, que se resumen a continuación:

En lo que concierne a la enseñanza de la Historia en el contexto actual de crisis del sistema occidental, como consecuencia del afianzamiento de la hegemonía neoliberal en el mundo actual y sus impactos, se hace fundamental el papel de la

enseñanza de la Historia con el fin de capacitar para una conciencia crítica y moral de la realidad. La intención formativa tiene que tender a desarrollar esta conciencia crítica y cívica.

En un tiempo como el actual, se entiende que debe tenerse una óptica en la enseñanza de la Historia que implica la extensión del campo de análisis, pasando de los marcos nacionales tradicionales a ámbitos más globales en el espacio, y del momento puntual a la larga duración, en lo que se refiere al tiempo, para conseguir como señala Fontana, que “el estudio de la historia se pueda aplicar con mayor eficacia a los problemas que del mundo actual”¹¹³.

La enseñanza de la Historia debe tener como un objetivo fundamental aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran el aumento de la desigualdad y pobreza que el sistema neoliberal está provocando.

Dada la complejidad que caracteriza a los fenómenos históricos del momento actual, debe ponerse especial cuidado en las herramientas analíticas que se pueden utilizar en Historia, sobre todo las que provengan de otros campos, como la economía, porque pueden provocar interpretaciones inadecuadas en algunos casos y simplificaciones de la realidad en otros.

Por lo que se refiere a la identidad, puede considerarse de gran importancia llevar a cabo una reforma educativa que albergue ciertos cambios en cuanto a la forma de narrar la Historia con el fin de crear ciudadanos conocedores de su pasado capaces de reflexionar sobre el presente y, de este modo, vislumbrar un futuro alternativo en el que tenga cabida el elemento destacado de “pluralidad social”. Es necesario que surja una transformación social en el plano intelectual para que República Dominicana pueda optar al desarrollo en otros ámbitos, además de construir una sociedad más crítica y consciente de la realidad internacional capaz de albergar un sistema político acorde a la diversidad cultural de la zona dominicana conectada internacionalmente. No obstante, el caso dominicano no es un caso excepcional si no un ejemplo de algo que está ocurriendo a nivel mundial y que debe cambiar. Los sistemas nacionales y sus correspondientes discursos están resquebrajándose ante la heterogeneidad socio-cultural. Es pues el momento en que los historiadores deben trabajar y concienciar a la sociedad de su propia realidad.

En lo que respecta a la ciudadanía, por un lado, los libros de texto de la educación básica y bachillerato reflejan cómo lo acontecido en la historia responde a la voluntad de los Estados-Nación reflejando a estos como si fueran bloques homogéneos donde se conjugan los intereses de todos los nacidos en un territorio delimitado por su frontera. En este sentido, la asignatura de historia ha cumplido su función en cuanto a la creación de nacionales, que no la de ciudadanos críticos. Por otro lado, estas nuevas asignaturas que tienen como objetivo el fomento y la instrucción de ciudadanos críticos adolecen, en nuestra opinión, de un necesario contexto histórico que permita a los alumnos situarse ante el concepto de ciudadanía y los deberes y derechos de los

¹¹³ Fontana, Josep, “Espacio global y tiempo profundo. Nuevas corrientes de la historia”, *Tiempo y sociedad*, Número 7, 2012, pp. 5-17. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3263638>, consulta realizada el 25 de julio de 2014.

ciudadanos con una perspectiva de más largo alcance. Los contenidos de la materia presentan un ciudadano del presente, con un mundo ya fabricado en donde, si bien no es idílico, es decir, es un mundo en el que hay problemas, estos se pueden solucionar si tienen una actitud comprometida con el sistema, pero sin, en ningún, cuestionarse el sistema, sin saber cómo y porqué se ven inmersos en dicho sistema. La injerencia del pensamiento neoliberal en las políticas educativas de los estados nacionales están restringiendo el número de horas de las asignaturas de ciencias sociales lo que, a nuestro entender está provocando un fomento de un tipo de ciudadano individualista, desconectado de la colectividad, donde se ve desprendido de la cualidad de animal político. Esta hegemonía de un mercado capitalista sin trabas está dando lugar, asimismo, a la construcción de un ser humano alienado y fragmentado. El objetivo que tiene el modelo neoliberal es lograr que buena parte de los estudiantes aspiren y se centren en resolver su problema personal de trabajo, aunque a su alrededor el mundo se derrumbe.

Como nos interesa formar ciudadanos, sin que ello sirva la exclusión de otras sensibilidades inherentes al ser humano, pensamos que en la escuela es donde se puede incidir mayoritariamente sobre una enseñanza de la historia y las ciencias sociales no centrada en la descripción y el relato a una sola voz, sino de manera que estas disciplinas salden su deuda respecto a la formación ciudadana de nuestros jóvenes en el contexto escolar haciendo que la moneda no caiga del lado de la identidad nacionalista y que logre reflejar en su anverso y reverso un ser humano que se sienta reconocido en/con el mundo en el que vive. Para que una educación en ciudadanía sea efectiva, consideramos relevante una mejor conexión entre los problemas y conflictos sociales actuales a estudiar y los procesos de construcción de memoria, identidad y participación que ofrece la historia.

Anexo de la ponencia: “Replanteamiento de la identidad y la ciudadanía en la narrativa histórica en un contexto de crisis.”

La New World History

¿Qué es y qué plantea?

La *New World History* es una corriente histórica que se gesta entre 1960 y 1970 en torno a dos universidades con preocupaciones comunes: Chicago en Estados Unidos y Leipzig en la República Democrática Alemana en el contexto de la Guerra Fría. Plantea una metodología alternativa a las Historias Nacionales que tratan de “Occidente y el resto”. No se puede estudiar la historia siglo a siglo, no tiene sentido; el estudiante de Historia Universal no puede conformarse con aprenderse un listado de presidentes, reyes y batallas.

¿Cuáles son sus principales planteamientos?

Según Peter Sterns, una comparación activa entre civilizaciones rastreando su evolución e interacción siguiendo el ejemplo de Plutarco en sus *Vidas Paralelas*.

Analizar los contactos civilizatorios; cómo y porqué se producen, que préstamos culturales existen, y que sincretismos se desarrollan mediante la interacción de diferentes grupos sociales.

La Historia Universal es equivalente a Historia Global.

También identificar y evaluar fuerzas más grandes que menoscaban varias sociedades distintas aunque no mantengan un contacto directo; estas fuerzas pueden incluir:

Enfermedades contagiosas, patrones migratorios, comercio, difusión de tecnologías, culturas misionales e impactos medio ambientales.

Cronología

En lugar de utilizar antes y después de Cristo, propone AEC: Antes de la Era Común, y EC: Era Común. El nacimiento de Cristo no está demostrado empíricamente y muchas culturas no se identifican con el acontecimiento. China, el Islam y el Hinduismo utilizan otras cronologías. Para el Hinduismo, por ejemplo, nos encontramos en el año 5117 de la *Kali Yuga* (la Edad Oscura), aunque la India laica utiliza nuestra cronología, es decir, año 2014.

Problemas con la nomenclatura: en inglés AEC se escribe BCA (*Before Common Age*), y EC se escribe CA (*Common Age*).

Periodización

Problema general: los manuales actuales de Historia Universal proponen la periodización clásica.

Primeros acontecimientos (2.500.000 AEC-8.000 AEC): Migraciones globales, aparición de especies, uso de herramientas y fuego. *Homo sapiens sapiens* (200.0000 AEC).

Revolución Neolítica (8.000 AEC-4.000 AEC): Grandes migraciones, agricultura, nacimiento del patriarcado.

Civilizaciones prístinas fluviales (4.000 AEC-1.000 AEC): Nacimiento de la escritura y del Estado centralizado; los excedentes de producción implican sedentarización.

Primeras ciudades. Religiones politeístas.

Entre 3.500-3.000 AEC: surgen varias civilizaciones mundiales:

Valle del Indo: Harappa y Mohenjo Daro.

Valle del Yang- Tse: primeras dinastías en China.

Tigris y Éufrates: Mesopotamia: Uruk, Ur, Sumer y Acad.

Valle del Nilo: primeras dinastías en Egipto.

Alto Perú: el Caral: en discusión, la arqueología es la única fuente.

Hacia 1.500 AEC: Mesoamérica: Olmecas.

Período Clásico (1.000 AEC-600 EC): Comercio (Rutas de la Seda), burocracia urbana, estados centralizados, grandes ciudades. Nacimiento de grandes religiones monoteístas: judaísmo, budismo y cristianismo.

Grandes imperios clásicos: China, India: Imperio Maurya e Imperio Gupta, Persia: Imperios Aqueménida y Sasánida. Grecia: ciudades-estado.

Roma: Imperio Romano. El Mediterráneo: gran centro comercial.

Constantinopla: Imperio Romano de Oriente (IRO).

Mesoamérica: Mayas. Sudamérica: culturas andinas. Hacia el 600 EC: colapso de las civilizaciones clásicas, migraciones e irrupción del islam. Fin del mundo antiguo.

Período Postclásico (600 EC-1450 EC): Nuevas civilizaciones: Japón, Rusia, África subsahariana: Kush, Mesoamérica: Imperio Azteca. Sudamérica: Imperio Inca.

Imperio Mongol: musulmán y tolerante; domina Asia Central, China, Rusia y el Norte de la India, mediante kanatos, que van a favorecer los intercambios comerciales.

Desarrollo del comercio marítimo: China-Índico.

Difusión de grandes religiones misionales: islam, budismo, y cristianismo.

Período Moderno Temprano (1450 EC-1750 EC): Desaparece el IRO por la irrupción del Imperio Otomano, imperio tricontinental (África, Asia y Europa).

La Serenissima República de Venecia: control del comercio del Mediterráneo Oriental.

Colonización de América: comercio global. Eje Atlántico-Pacífico.

Aparición de grandes imperios europeos intercontinentales: España, Portugal, Holanda, e Imperio Británico. Esclavitud.

Intercambios biológicos globales: difusión de enfermedades contagiosas como la gripe o la viruela. Nuevos alimentos americanos como la patata y el tomate establecen una dieta más rica y variada.

Revolución científica.

El Largo siglo XIX (1750-1914): Problema: no se corresponde exactamente con el siglo XIX.

Era del Capital y Era del Imperio, Eric Hobsbawm.

Revolución norteamericana. Revolución francesa. Revolución industrial. Globalización.

Revolución tecnológica. Abolición de la esclavitud. Emancipaciones americanas.

1848: revolucionario, Marx y Engels, *El Manifiesto Comunista*. Conciencia de clase.

Grandes imperios coloniales europeos: Imperio Británico y Francia.

Descomposición de imperios tradicionales: Portugal, España y el Imperio Otomano, “los jóvenes turcos”.

Rusia zarista. Revolución Meiji en Japón. República China.

II Reich Alemán.

Aparición de las vacunas. Mayor esperanza de vida de la población.

La Era Contemporánea (1914- actualidad): Problema: comienza con el violento siglo XX.

Primera Guerra Mundial (IGM). Revolución soviética, nace la URSS.

Auge del fascismo y el comunismo. Nuevas naciones en Europa del Este.

Crisis económica mundial de 1929.

Segunda Guerra Mundial (IIGM). Guerra Fría. Descolonización de África.

Nuevos estados: Israel y la India.

China comunista. Guerras de Corea y Vietnam. Desarrollo tecnológico.

Estados Unidos, primera potencia mundial.

Nacimiento de la CEE, futura Unión Europea.

Capitalismo global. Explosión demográfica. Levantamientos sociales y políticos. Incorporación de la mujer al mercado laboral y pasos definitivos para la igualdad de género.

Caída del Muro de Berlín, unificación de Alemania.

Caída de la URSS y del Bloque comunista. Desintegración de Yugoslavia. Reorganización de fronteras.

Terrorismos varios. 2001: atentados islamistas.

El euro, nueva moneda europea.



2008: nueva crisis económica mundial.

Crisis ucrania.

Internet global.

Potencias emergentes (BRICS): Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica.

Fuentes y metodología

Es fundamental la utilización de varias fuentes, tanto primarias como secundarias, cotejarlas, interpretarlas y compararlas, ayudándose de datos empíricos contrastables.

Leyes y analogías: cotejo y contraste.

El núcleo histórico: el cambio a lo largo del tiempo: identificar los procesos de cambio en la historia ¿Cómo y por qué se producen? ¿ Cuales son relevantes?

Trabajar con lo local y lo global desarrollando la comparación.

Manejar el concepto de Civilización.

Temas en la Historia Universal

Historia diplomática y militar.

Las migraciones.

La transmisión interregional de enfermedades.

Estructuras sociales.

Historia política.

Historia cultural.

Historia económica.

Historia social.

Historia de las mujeres.

Debates en la Historia Universal

El papel de los individuos en la historia.

El papel de las personas corrientes.

La herencia africana.

La caída del Imperio Romano.

Políticas islámicas.

El papel de las cruzadas.

Los impactos de los mongoles sobre Rusia.

Las expediciones chinas.

Los declives americanos.

Expansión europea.



La revolución industrial.

Emancipaciones.

El imperialismo.

La economía mundial.

Modernización.

Globalización.

Bibliografía

Aranguren Rincón, Carmen, “¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?”, *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Número 2, Mérida-Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Talleres Gráficos Universitarios, 1997, pp. 81-95. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23907/-1/bol2_carmen_aranguren.pdf?origin=publication_detail, consulta realizada el 14 de abril de 2014.

“Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América Latina”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 7, enero-diciembre de 2002, pp. 129-142. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200707.pdf>, consulta realizada el 12 de abril de 2014.

Aróstegui Sánchez, J., M. García Sebastián, C. Gastell Arimont, J. Palafox Gamir y M. M. Risques Corbell, *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*, Barcelona, Vicens-Vives, 2008.

Balaguer, Joaquín, *La isla al revés. Haití y el destino dominicano*, Santo Domingo, Ed. Corripio, 1983.

Banco Credit Suisse AG, *Global Wealth Report 2013*, Research Institute, Zurich, Switzerland, 2013.

Bell Lara, José y Delia Luisa López, “La cosecha del neoliberalismo en América Latina”, *Revista electrónica FLACSO*, volumen 2, número 1, enero-junio, 2007, p. 1. Disponible en: www.flacso.uh.cu/sitio_revista/num1/articulos/art_JBell5.pdf, consulta realizada el 12 de mayo de 2014.

Cano, Germán, "A vueltas con la hegemonía. Hacia una nueva lógica política y sus consecuencias", seminario celebrado el 24 de abril de 2014 en el Colegio Trinitarios de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Cañedo-Agüelles, Teresa, *La dominicanidad desde abajo*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008.

Carabaña, Julio: “La Logse, La Loce y El Informe Pisa”. *IX Conferencia de Sociología de la Educación*, Palma de Mallorca, septiembre de 2002.

Carreño King, Tania, *Historia de México II: del siglo XIX a nuestros días*, México, Santillana, 2004.



- Casaús León, Susana, *Historia de España 2º de Bachillerato*, Madrid, Laberinto, 2009.
- Chomsky, Noam, *25 años de neoliberalismo*, Barcelona, Hacer, 2008.
- Cortina, Adela, M^a Begoña Domené, Domingo García, Emilio Martínez, Juan Manuel Ros y Norberto Smilg, *Ética y Ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2008.
- De la Cruz, María R. e I. Aybar, *Historia y Geografía Universal*, Santo Domingo, Ed. Santillana, 2001.
- De Puelles Benítez, Manuel, *Política, legislación y educación*, Madrid, UNED, 2012.
- Díez, Enrique Javier, *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, Barcelona, El Roure, 2007.
- Fair, Hernán, "Hacia una epistemología del neoliberalismo", *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, Número 5, Editorial Acceso Libre, Rosario, 2010, p. 132. Disponible en: <http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/5/showToc>, consulta realizada el 7 de mayo de 2014.
- Flores Crespo, Pedro, "La política educativa de los mexicanos". Primera parte, *Campus Milenio* N. 344 (11-5-2009) visto el 7-03-2013 en <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=734>, consulta realizada el 15 de julio de 2014.
- Fontana, Josep, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1982.
- La historia después del fin de la historia*, Barcelona, Editorial Crítica, 1992.
- "¿Qué historia enseñar?", *Clío & Asociados: La historia enseñada*, Número 7, 2003, pp. 15-26. Disponible en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/-publicaciones/bitstream/11185/2486/1/CLIO_7_2003_pag_15_26.pdf, consulta realizada el 26 de julio de 2014.
- "Espacio global y tiempo profundo. Nuevas corrientes de la historia", *Tiempo y sociedad*, Número 7, 2012, pp. 5-17. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3263638>, consulta realizada el 25 de julio de 2014.
- Fukuyama, Francis, *El fin de la Historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta, 1992.
- George, Susan, Resumen del vídeo de la presentación del libro *El informe Lugano 2* que se celebró en el Ateneo de Madrid el 27 de febrero de 2013 con el título "El Informe Lugano II/Susan George", Disponible en <http://www.attac.tv/2013/04/18384>, consulta realizada el 17 de junio de 2013
- Hargreaves Montón, Shaun, Martin Hollis, Bruce R. Lyons, Robert Sugden y Albert Weake, *The Theory of Choice. A Critical Guide*, Oxford, Blackwell, 1992.
- Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2007.
- Herrera Cuesta, Damián, "El des-concierto educativo", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 32, 2011, pp. 33-41.

- Jabonero, Mariano, "Educación. La clave para el crecimiento y la competitividad de Iberoamérica", en Sebastián Heredero, Eladio, Mario Martín Bris y Víctor Aguilera Vásquez (orgs.), *Reflexiones y realidades sobre la educación desde la perspectiva iberoamericana*, Santiago de Chile, Santillana, 2012, pp. 15-24.
- Klein, Ivonne y Ana Lilian Rodríguez, *Formación Cívica y Ética I*, México, SM, 2012.
- Saber Ser 1. Formación Cívica y Ética II*, México, SM, 2013.
- Latorre, Eduardo, *Sobre educación superior*, Santo Domingo, Ed. ITEC, 1980.
- Laval, Christian, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Lora, Q. y F. Capellán Almonte, *La República Dominicana hoy*, Santo Domingo, Ed. Santillana, 2005.
- Lora, Q. e I. Aybar, *Historia y Geografía de la República Dominicana*, Santo Domingo, Ed. Santillana, 2005.
- Marina, José Antonio, *Educación para la Ciudadanía ESO*, Madrid, SM, 2008.
- Educación Ético-Cívica 4º ESO*, Madrid, SM, 2008.
- Moquete, J., *Pedagogía y educación dominicana*, Santo Domingo, Ed. UASD, 1977.
- Navarro Gallegos, César (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Noriega Chávez, Margarita, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, Plaza y Valdés, 2005.
- "Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994"*, México D. F. Plaza y Valdés, 2000.
- Ornelas Delgado, Jaime, *Educación y neoliberalismo en México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002.
- Oxfam Intermón, *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*, enero 2014. Disponible en: <http://www.oxfam.org/sites/-www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-summ-es.pdf>, consulta realizada el 20 de mayo de 2014.
- Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Santillana, 2007.
- Pellicer Iborra, Carmen y María Ortega Delgado, *Educación para la Ciudadanía ESO*, Madrid, Santillana, 2008
- Peña Nieto, Enrique, "Discurso de Enrique Peña Nieto sobre la reforma educativa" (este es el nombre del título del artículo), *Diario Universal*, 10 de diciembre de 2012. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/889149.html>, consulta realizada el 9 de marzo de 2013.
- Pérez, Odalis G., *La Identidad negada. Los caminos de la patria montonera*, Santo Domingo, Ed. Manatí, 2003.

Prats, Joaquim y Juan Santacana, "Por qué y para qué enseñar historia? en Rodríguez Gutiérrez, Leopoldo F. y Noemí García García (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, D.F., Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 18-68. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf, consulta realizada el 14 de abril de 2014.

Puelles Benítez, Manuel de, *Política, legislación y educación*, Madrid, UNED, 2012.

Ramírez Romero, Lidiaidhett, *Racismo e identidad en la República Dominicana* Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2009.

Rodríguez, Encarna, *Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis Crítico de la Reforma Educativa Española*, Madrid, Endymion, 2001.

Sartori, Giovanni, *Homo Videns: La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.

Stearns, Peter N, *Una nueva historia para un mundo global*, Crítica, Barcelona, 2011.

Torres Santomé, Jurjo, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Morata, 2001.

Tribó Travería, Gemma, "Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?", *Policy Paper*, Núm. 09, septiembre de 2013, pp. 1-6. Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/icip/Continguts/Publicacions/Polycypapers/2013/Arxiu/Policy_Paper_09_ES.pdf, consulta realizada el 12 de abril de 2014.

Zagal Arreguín, Héctor, José Alberto Ross Hernández y Gabriela Martínez Sainz, *Formación Cívica y Ética I*, Querétaro, Santillana, 2012.

Formación Cívica y Ética II, Querétaro, México, Santillana, 2012

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>
<http://agn.gov.do/node/216>

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Dominican_Republic.pdf

http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf

http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=6

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.450/te.450.pdf>

<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral6/161-206.pdf>

<http://www.redalyc.org/pdf/774/77440605.pdf>

http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/los.ot.textos_esc.pdf

http://www.afehc-historia-centroamericana.org/?action=fi_aff&id=2499

<http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0705Clua-Faine.pdf>



<http://amerika.revues.org/478>

http://www.oei.es/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf

<http://lapasioncultural.blogspot.com.es/2011/07/carlos-andujar-visto-por-abreu-cardet.html>

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742011000100011&script=sci_arttext

<http://es.thefreedictionary.com/nacionalismo>

http://www.ncsu.edu/acontracorriente/winter_09/Reyes-Santos_Rev.pdf

<http://hoy.com.do/los-letrados-y-la-nacion-dominicana/>

Libros de texto analizados:

Ciudadanía:

Cortina, Adela, M^a Begoña Domené, Domingo García, Emilio Martínez, Juan Manuel Ros y Norberto Smilg, *Ética y Ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2008.

Klein, Ivonne y Ana Lilian Rodríguez, *Formación Cívica y Ética I*, México, SM, 2012.

Saber Ser 1. Formación Cívica y Ética II, México, SM, 2013.

Marina, José Antonio, *Educación para la Ciudadanía ESO*, Madrid, SM, 2008.

Educación Ético-Cívica 4º ESO, Madrid, SM, 2008.

Pellicer Iborra, Carmen y María Ortega Delgado, *Educación para la Ciudadanía ESO*, Madrid, Santillana, 2008

Zagal Arreguín, Héctor, José Alberto Ross Hernández y Gabriela Martínez Sainz, *Formación Cívica y Ética I*, Querétaro, Santillana, 2012.

Formación Cívica y Ética II, China ¿CHINA?, Santillana, 2012.

Historia:

Carreño King, Tania, *Historia de México II: del siglo XIX a nuestros días*, México, Santillana, 2004.

Casaús León, Susana, *Historia de España 2º de Bachillerato*, Madrid, Laberinto, 2009.

Pastor, Marialba, *Historia Universal*, México, Santillana, 2007.

Aróstegui Sánchez, J., M. García Sebastián, C. Gastell Arimont, J. Palafox Gamir y ¿FALTA UN NOMBRE? M. M. Risques Corbell, *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*, Barcelona, Vicens-Vives, 2008.