



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

EL PLURALISMO NARRATIVO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN SOCIEDADES DIVIDIDAS: EL DEBATE EN ISRAEL

Javier Lion Bustillo*

Universidad de Cádiz

EL PLURALISMO NARRATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Una de las principales causas de exclusión de una minoría y de su reticencia a participar en la vida política y social de un país radica en la existencia pasada o presente de un conflicto político armado que genera un doble efecto. Por un lado, dicha minoría tiende a ser percibida por el resto de la población como una amenaza, siendo objeto a menudo de medidas de discriminación legales o *de facto*, lo que la coloca en una posición desventajosa. Por otro, la misma minoría desconfía del Estado y de la sociedad, lo que puede provocar retraimiento y pasividad, desentendiéndose de la participación en las vías disponibles (Saunders, 1999).

Si tradicionalmente el sistema educativo ha sido visto como un poderosísimo instrumento de socialización, la enseñanza de la Historia es percibida como la asignatura clave que debería reforzar la identificación del joven con la nación, con los valores del sistema político y con los propios mitos fundacionales del Estado. Así, los regímenes democráticos proclaman su voluntad de promover la lealtad al Estado y la participación ciudadana. Pero a menudo esas mismas autoridades pueden buscar el fomento del conformismo político, especialmente entre aquellos grupos de población considerados como potencialmente hostiles.

Esa disconformidad puede tener su origen en factores de clase, de religión, de raza, etc., y la misma puede dar lugar a problemas en la enseñanza de la Historia, ya que el currículo oficial puede hacer uso de una determinada narrativa histórica que sea discordante con la identidad de esa minoría. Una explicación de esto es la existencia en el pasado o en el presente de conflictos armados que dividen a una sociedad con respecto a su valoración del mismo. En tales circunstancias, lo que ocurre es el surgimiento de una nueva narrativa alternativa que proporciona una visión diferente del conflicto, buscando el reforzamiento de la identidad de ese grupo. De este modo, dicho conflicto adquiere también una dimensión de relato histórico, ya que ambas narrativas pasan a pelear por la supremacía intelectual, buscando tanto el reforzamiento de la identidad del respec-

* GEHA. Universidad de Cádiz. E-Mail: jlion3@hotmail.com. Tfno.: 979752329.

tivo grupo de referencia como la hegemonía discursiva. En otras palabras, esa narrativa histórica pasa a convertirse en un arma política. El problema sería que la continua socialización de las nuevas generaciones en su narrativa respectiva podría constituirse en un factor favorable para la reproducción social de una ideología que justifica el conflicto, contribuyendo decisivamente a la persistencia del mismo, en detrimento de una sociedad inclusiva y participativa.

Si la enseñanza de la Historia puede ser un factor de prolongación de un conflicto, también puede contribuir a su resolución. Así, algunos programas de construcción de la paz han puesto el énfasis en la necesidad de superar la división social mediante una mayor comprensión del Otro. Teniendo en cuenta que tal esfuerzo resulta más probable de alcanzar entre los jóvenes, resultaría fundamental el llevar a cabo una socialización de la juventud en un clima de entendimiento con aquellos que hasta entonces han sido considerados como enemigos. Y, para ello, la enseñanza de la Historia constituiría un instrumento de primer orden, debido a su capacidad para crear una concepción de ciudadanía más abierta, inclusiva y participativa (Pingel, 2008).

En este sentido, en algunos países que han puesto fin a enfrentamientos civiles, se han llevado a cabo experiencias en el terreno de la enseñanza de la Historia que han pretendido crear una narrativa consensuada en torno al conflicto, de tal modo que los distintos grupos sociales vinculados a los bandos en disputa puedan sentirse representados en ella, reflejando el pluralismo de la sociedad. Por el contrario, un aspecto más complejo es el que se da en aquellos conflictos que todavía continúan vivos, dado su gran significado para la propia identidad de los grupos enfrentados. Precisamente, esa fortaleza de la identidad grupal hace a menudo muy difícil la realización de concesiones en la mesa de negociaciones, ya que algunas de ellas chocan directamente con el propio núcleo identitario del grupo en cuestión. Al propio tiempo, el mantenimiento de esa fractura hace que la cohesión del conjunto de la sociedad sea muy débil, y que la participación de algunos grupos en la vida política y social se resienta enormemente, al no sentirse vinculados desde un punto de vista identitario a los valores y creencias mayoritarios en su Estado. De este modo, la obtención de la paz pasaría precisamente por debilitar las certidumbres de ese núcleo identitario, generando una capacidad de comprensión hacia el Otro que haría más viable la articulación de soluciones pragmáticas, al tiempo que ello propiciaría igualmente el que la sociedad civil contribuyera de forma más directa a la solución del conflicto mediante su participación reforzada en iniciativas tendentes a crear un nuevo clima de entendimiento y paz (Opatow, 2001).

En este caso, la posibilidad de crear una narrativa consensuada resulta especialmente compleja, dado que la persistencia del conflicto hace muy difícil para los historiadores el alcanzar puntos de encuentro en la interpretación de unos acontecimientos que suelen comportar un enorme grado de emotividad. Por otra parte, en vista de que la propia narrativa histórica se convierte en un instrumento de lucha, es difícil esperar que se logre articular una Historia consensuada que sea aceptable para ambos bandos. Ante estas limitaciones, hay quienes han propuesto la posibilidad de reunir en los libros de texto las distintas narrativas históricas de un conflicto, de tal suerte que las mismas permitan a los alumnos el conocer los puntos de vista del Otro y contrastarlos con los de su propia narrativa. En otras palabras, se trata de exponer al alumno a una diversidad narrativa que

suele estar ausente en los habituales manuales de Historia. Esa diversidad narrativa no implica la aceptación de esos puntos de vista del Otro, pero sí el crear en la sociedad un clima de debate que haga posible el cuestionamiento de pasadas certidumbres que sobre un conflicto y sus causas tienen las poblaciones de los distintos bandos implicados. Y precisamente ese debilitamiento de las certidumbres debería ser capaz de abrir el camino a la configuración de una mayoría social más favorable para la paz y la superación de exclusiones sociales (Pingel, 2008).

LA IMPORTANCIA DE LA NARRATIVA HISTÓRICA EN EL CONFLICTO ISRAELO-PALESTINO

En el caso del conflicto israelo-palestino, éste ha tenido como efecto una fractura que se ha extendido también a la propia sociedad israelí, separando a la población judía de la de origen palestino, escasamente identificada con el Estado de Israel y con un notable grado de retraimiento en el ejercicio de la participación ciudadana. Es cierto que durante los primeros años de existencia de Israel, esta minoría se vio sometida a una legislación que contribuyó fuertemente a su marginación social, pero en las últimas décadas ha habido una tendencia a la eliminación de las normas de carácter discriminatorio, a pesar de lo cual la exclusión social ha continuado hasta hoy, aun constituyendo cerca del 20% de la población. El reflejo de esta escasa participación se puede rastrear en la vertiente electoral, en la ocupación de puestos de relevancia tanto en el mundo político como en el empresarial, en el cultural o en la Administración pública (Louer, 2007).

Un factor que parece haber contribuido de forma notoria a esta exclusión social es el propio sistema educativo israelí, el cual posee un carácter multicultural. Así, desde 1953 existen cuatro sistemas separados (religioso, secular, privado y árabe), dentro de los cuales las enseñanzas se adaptan a las sensibilidades de cada grupo en un sistema muy descentralizado, si bien el Ministerio de Educación supervisa el contenido de los textos y controla la formación del profesorado (especialmente en el modelo árabe). Aunque teóricamente todos los modelos del sistema gozan de igualdad de condiciones, en la práctica los centros árabes reciben escasa inversión, además de que sus alumnos tienen dificultades para adaptarse, en los niveles educativos superiores, a una enseñanza común. Al propio tiempo, el sistema educativo israelí ha dedicado buena parte de sus esfuerzos al fortalecimiento de la conciencia nacional, labor en la que la enseñanza de la Historia ha jugado un papel central, sirviendo como elemento legitimador del proyecto nacionalista propio y como instrumento de deslegitimación del nacionalismo palestino, a través de la transmisión de la narrativa sionista sobre el conflicto. Por su parte, la población israelo-palestina ha interiorizado la narrativa histórica de la OLP, por lo que ambos grupos mantienen visiones de la Historia completamente opuestas, lo que contribuye a que hayan desarrollado identidades poco proclives al entendimiento (Abu-Saad, 2007).

Las narrativas sionista y nacionalista palestina se diferencian en dos aspectos centrales: el reconocimiento de los vínculos con el territorio y la cuestión de las responsabilidades de cada lado en la guerra de 1948. Así, los sionistas subrayan los vínculos únicos del pueblo judío con la Tierra de Israel, lo que implica que la población palestina carece de iguales derechos históricos. Por su parte, los nacionalistas árabes resaltan su gran mayoría

demográfica frente a los judíos antes de 1948. Además, ven a los judíos recién llegados como un grupo de occidentales decididos a implantar un Estado propio a costa de los derechos de los habitantes árabes, ignorando la importancia de los lazos sentimentales del judaísmo con el territorio al Oeste del Jordán. En cuanto a la percepción del conflicto armado, los sionistas consideran que Israel estaba forzado a adoptar medidas de excepcionalidad con tal de poder garantizar su supervivencia en un entorno árabe hostil. Por su parte, el nacionalismo árabe ve al pueblo palestino como a un actor obligado a empuñar las armas para recuperar su patria, de la que había sido desposeído por el sionismo, el cual estaría dotado de una voluntad expansionista sin fin.

Estas narrativas se han mantenido hasta el día de hoy, constituyendo el núcleo ideológico de ambos movimientos nacionalistas. De hecho, la legitimidad de su causa y, por tanto, sus propias demandas en la negociación de la paz, se siguen basando en estos dos relatos, en torno a los cuales se agrupa la mayoría de la población en cada una de las respectivas comunidades. El resultado de ello ha sido el alcanzar un importante grado de apoyo social para los respectivos objetivos nacionalistas. Pero, dado que cerca de una quinta parte de los ciudadanos israelíes son de origen palestino, la persistencia del contencioso les deja en una posición difícil, ya que a menudo son percibidos por sus conciudadanos judíos como una quinta columna del Enemigo, al tiempo que para ellos resulta imposible el identificarse con la ideología y los valores sionistas, que hacen continua referencia a unos mitos fundacionales del Estado de Israel, los cuales chocan con la propia narrativa palestina. Un efecto de ello es la tendencia de muchos israelo-palestinos a refugiarse en su propia comunidad y a ser reticentes a la participación ciudadana en un Estado con cuyo núcleo identitario les resulta difícil vincularse. La consecuencia ha sido un alto grado de fractura social en Israel entre la mayoría judía y la minoría de origen palestino, quedando la segunda bastante al margen del conjunto de la sociedad (International Crisis Group, 2004).

EL PROYECTO “LEARNING EACH OTHER’S HISTORICAL NARRATIVE”

Ante estas limitaciones, distintas organizaciones de la sociedad civil han intentado utilizar la educación como instrumento de inclusión social de la minoría palestina, con vistas a fomentar su participación política y social, contribuyendo así a la construcción de la paz. El *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME) es una organización no gubernamental compuesta por académicos israelíes y palestinos que desean promover el acercamiento entre ambas sociedades con vistas a alcanzar la paz y la reconciliación, estando liderado por los profesores Sami Adwan y Dan Bar-On. Debido a su convencimiento de que la paz requiere un cambio social que implique en ambas partes un acercamiento al Otro, el equipo de PRIME consideró que la enseñanza de la Historia constituye un instrumento que hasta ahora no ha realizado una aportación positiva con vistas a que los ciudadanos demuestren una mayor empatía hacia los temores y las inquietudes del Otro (Bar-On y Adwan, 2006). De ahí que, para contribuir a superar este problema, lanzaran el proyecto “Learning Each Other’s Historical Narrative”, consistente en la edición de unos textos de Historia comunes que serían utilizados en los centros de primaria y secundaria de Israel y de la Autoridad Palestina. En ellos, se encontrarían las

versiones (en árabe y hebreo) que cada una de las partes da en su narrativa tradicional sobre una serie de acontecimientos clave en el conflicto: la Declaración Balfour, la Intifada, etc. Lo que hace este proyecto no es tratar de negociar una narrativa común, sino aportar ambas versiones a los alumnos, exponiéndoles así a una variedad de fuentes de información sobre los mismos hechos, mostrando la interpretación tan diferente que se hace de ellos. En el espacio existente entre ambas versiones, los alumnos disponen de un espacio en blanco para exponer sus impresiones.

La aplicación de estos textos en la práctica docente ha sido muy limitada. Centrándonos en el caso israelí, este proyecto resultaba especialmente útil para su uso tanto en centros con alumnado judío como israelo-palestino, coincidiendo así con las crecientes demandas de esta minoría de que su propia sensibilidad y cultura estén presentes en la realidad israelí. Por otra parte, los promotores de la iniciativa trataron de mantenerla con discreción, ya que consideraron (con acierto) que una excesiva publicidad provocaría probablemente reacciones adversas que se extenderían al terreno político y que podrían afectarla negativamente. De hecho, algunos centros escolares israelíes han puesto en práctica este proyecto, llevándose a cabo en 2007 una evaluación de sus resultados que puso en evidencia su utilidad para estimular entre los alumnos un mayor espíritu de debate y de participación en la asignatura de Historia, contribuyendo así a un mayor cuestionamiento de las distintas posiciones y al surgimiento de una ciudadanía menos sumisa ante los mensajes de las autoridades políticas o de los medios de comunicación (Bar-On y Adwan, 2006).

LA POLÉMICA SOBRE EL PLURALISMO NARRATIVO EN ISRAEL

Pero la gran polémica se desató en 2010, cuando el ministro de Educación Gideon Sa'ar optó por prohibir al instituto de Sha'ar Hagenev el uso de los cuadernos de PRIME al no haberlo autorizado previamente, lo que desató una gran polémica, en la que intervinieron tanto historiadores como políticos, en torno a la conveniencia de que en los centros escolares se aportara la versión palestina del conflicto. Desde el punto de vista político, las críticas se centraron sobre todo en la cuestión de la incompatibilidad de la narrativa palestina con la ideología sionista. En este sentido, la visión palestina del éxodo de 1948 parecía constituir el elemento de mayor controversia, ya que para el ministro Sa'ar su tratamiento en los libros de textos israelíes constituiría en sí mismo algo inaceptable, ya que debilitaría la identificación de los ciudadanos con el sionismo. En consecuencia, el libro de texto de PRIME no sería en ningún caso autorizado, por lo que desde el ministerio se exigió su retirada, decisión que fue acatada por los profesores de Sha'ar Hagenev (Kashti, 2010).

Desde el ámbito académico, los ataques al proyecto de PRIME se han centrado en otras dimensiones. Por un lado, se ha hecho referencia a que al presentar ambas narrativas se podría en cierta medida legitimar algunos actos que desde un punto de vista moral resultarían inaceptables. Otro aspecto criticado ha sido el de que, aceptando que no todas las acciones sionistas hayan sido correctas, ello no colocaría en pie de igualdad a ambas partes en el conflicto, como parecería sugerir el proyecto de PRIME. Se trataría, por tanto, de que, aun reconociendo el sufrimiento del Otro, ello no podría conducir a

un análisis simétrico del conflicto, en el que ambas partes han sufrido agravios y han cometido actos innobles. Desde esta perspectiva, la superioridad moral del bando israelí debería ser reconocida en cualquier texto histórico. Y esto nos conduciría a la última de las críticas, consecuencia de las anteriores: la Historia debe basarse en la enseñanza de la verdad, no en una exposición de los distintos puntos de vista de cada bando en un conflicto, ya que ello colocaría a todas las partes en una posición de igualdad moral, lo que no encajaría con la realidad, en la que existen agresores y agredidos. De esta manera, la Verdad histórica debería ajustarse a los acontecimientos, es decir, debería mostrar quiénes fueron los agresores y los agredidos (Avineri, 2011).

Por su parte, algunos defensores de PRIME han puesto el acento en que la pretensión de que el actual currículo israelí refleja la verdad histórica no resiste la evidencia de los hechos, ya que, mientras el de las escuelas judías dedica una parte considerable a ciertos hechos históricos (la llegada de los primeros colonos, la guerra de 1948...), siempre desde la perspectiva de la narrativa sionista, el currículo para los árabes presta muy poca atención a esas mismas etapas desde la perspectiva palestina. Por otro lado, mientras que en el currículo para centros árabes se busca como objetivo una formación multicultural, poco centrada en los valores nacionales, en el caso del de los centros judíos lo que se estimula es la adquisición de una conciencia nacionalista (Abu-Saad, 2007). Por su parte, otros académicos consideran que el auténtico valor de la iniciativa de PRIME no radicaría en buscar la verdad histórica, sino en facilitar la comprensión mutua entre grupos enfrentados, los cuales tratarían de entender el punto de vista del Otro a través de su narrativa, de tal modo que un mejor conocimiento de ésta proporcione una mayor sensibilidad hacia sus temores y esperanzas, de forma que ello facilite el entendimiento y la convivencia.

CONCLUSIONES

La elaboración de un currículo en la asignatura de Historia que refleje las sensibilidades de los distintos grupos enfrentados en un conflicto no debe ser interpretada como un intento de crear una Historia *ad hoc* que satisfaga sus mitos identitarios. Por el contrario, debe ser el punto de partida de una reflexión que implique a todos en la búsqueda de la paz y la convivencia, superando la exclusión social y contribuyendo a crear una ciudadanía participativa. Y esta ciudadanía sólo puede surgir del permanente cuestionamiento de la propia narrativa histórica. El problema es que, en tanto se prolongue el conflicto entre israelíes y palestinos, iniciativas como la de PRIME generarán inevitablemente una fuerte controversia, lo que puede conducir fácilmente a su bloqueo por parte de las autoridades y a la persistencia de la exclusión social en la que vive la minoría palestina en Israel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-SAAD, I. (2006). State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel. *International Educational Journal*, 7(5), pp. 709-20.
- AVINERI, S. (2011). The Truth Should Be Taught About the 1948 War. *Haaretz*, 17/06/2011. En: www.haaretz.com (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- BAR-ON, D. & ADWAN, S. (2006). Peace-Building Under Fire. In: IRAM, Y.; WAHRMAN, H. & GROSS, Z. (eds.). *Educating Toward a Culture of Peace*. Charlotte: Information Age.
- INTERNATIONAL CRISIS GROUP (2004). Identity Crisis: Israel and Its Arab Citizens. *Middle East Report*, nº 25, Amman-Bruselas.
- KASHTI, O. (2010). PA adopts textbook, banned in Israel, offering both sides narratives. *Haaretz*, 11/10/2010. En: <www.haaretz.com> (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- LOUER, L. (2007). *To Be an Arab in Israel*. Nueva York: Columbia University Press.
- OPOTOW, S. (2001). Moral Inclusion and the Process of Social Reconciliation. *Social Justice Research*, 14(2), pp. 149-170.
- PINGEL, F. (2008). Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), pp. 181-98.
- SAUNDERS, H. (1999). *A Public Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts*. Nueva York: St. Martin's Press.