

La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?

Francisco Javier Dosil Mancilla

1. La diversidad cultural en la historia de México

La cultura mexicana es el resultado de una compleja convivencia interétnica de cinco siglos, el producto viviente del entrecruzamiento de dos grandes procesos civilizatorios, el mesoamericano y el europeo. Hoy México figura entre los cuatro países del mundo con mayor diversidad cultural y biológica —con Indonesia, Australia y la India—, con una población indígena que supera los doce millones (cerca del 12% de la población total) y 62 lenguas vivas, según las estimaciones más conservadoras. Esta preciosa dimensión indígena es sin embargo negada por muchos mestizos —la mayoría de la población mexicana— que se enorgullecen de la riqueza de su cultura híbrida pero rechazan a los pueblos indios actuales como parte de su identidad, y en el mejor de los casos participan pasivamente en las condiciones de su explotación. Los datos son contundentes: la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en mayo de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, señala que el 34% de los entrevistados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza «lo único que tienen que hacer... es no comportarse como indígenas». Un 43% opina que los «indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales». El 40% de los mexicanos estarían dispuestos a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se establezca cerca de su casa (Rodríguez, 2005:4).

Esta situación es el resultado de un complejo proceso histórico que comienza con la Conquista y alcanza nuestros días. No es una sucesión lineal ni mucho menos monocorde; cada época construye su propia imagen del indio en función de múltiples factores sociales y culturales y, sobre todo, de su idea de nación. Durante los tres siglos de vida colonial, el indígena será el vencido y como tal deberá someterse a los mandatos de la metrópoli, que los contempla estratégicamente como mano de obra no remunerada en sectores claves como la minería o la construcción. Desde esta lógica, el indio se convierte en un actor pasivo pero esencial en la economía colonial, de ahí que surjan leyes especiales que los protegen y les reconocen parte de sus territorios, en general como una táctica para controlarlos e incrementar los beneficios de su explotación (Florescano, 2002; Villoro, 1979).

Tras la Independencia, sellada en 1821, la élite criolla gobernante pondrá su atención en la construcción de una nueva patria. Apuesta por un proyecto modernizador, inspirado en los modelos liberales europeos, que desconoce su pasado y mira con optimismo hacia el futuro, confiando en el progreso científico y tecnológico. Se contempla a los pueblos indígenas como el mayor lastre para el desarrollo del país; sus lenguas y sus costumbres representan una etapa primitiva de la civilización que se

debe superar con urgencia para constituir una sociedad moderna (Florescano, 2005). Se confió a la educación esta colosal tarea, para lo cual se procedió a dotarla de contenidos homogéneos y patrióticos, que sitúan en la Independencia el surgimiento del pueblo mexicano y que relegan al indígena a un pasado remoto, fuera de la historia.

La Revolución mexicana recobra al indígena como actor social. La reforma agraria le devuelve parte de sus tierras y se realizan estudios arqueológicos que ponen de manifiesto el gran valor de las culturas prehispánicas. La pobreza de los indígenas no se debe a la inferioridad de su raza sino a la marginación que padecieron a lo largo de los siglos; por lo tanto, es necesario incorporar a los pueblos originarios al conjunto nacional y asegurarles mejores condiciones de vida. Para ello se promueven estudios antropológicos y psicométricos destinados a reconocer la pluralidad racial y cultural del país y establecer estrategias de ingeniería social (Urías Horcasitas, 2007). El propósito de esta política es acercar progresivamente y sin violencia al indígena a la cultura mestiza hasta incorporarlo a ella, ya que es ésta la verdadera cultura nacional, la expresión de esa «raza cósmica», como la llamaría José Vasconcelos, en la que se funde lo mejor de los legados precolombinos y europeos. Esta fórmula caracterizaría al nacionalismo indigenista defendido por los gobiernos pos-revolucionarios hasta nuestros días: una actitud paternalista que promueve la incorporación del indígena al proceso capitalista y supuestamente civilizatorio de la sociedad mestiza, relegando su diversidad y su riqueza cultural al mero folklore.

La educación se puso al servicio de este titánico proyecto. Tras la Revolución se impulsó desde el Estado un movimiento educativo sin precedentes, que tuvo como propósito extender la cultura hasta el último rincón del país. En poco más de una década (1910-1923) se crearon más de tres mil escuelas de primaria y se estableció una verdadera cruzada contra el analfabetismo, para lo cual se formó un ejército de educadores adaptados al medio rural. La enseñanza era ante todo práctica y técnica, como convenía a los nuevos campesinos y obreros productos de la Revolución. Para impulsar la educación en los pueblos originarios se creó el Departamento de Cultura Indígena y se establecieron diversos internados indígenas para formar a líderes que promovieran la modernización de sus comunidades. Estas iniciativas trataban de incorporar a los indígenas a la cultura nacional, que se entiende como mestiza, occidental e hispanohablante, de tal modo que significaron una importante amenaza para sus culturas y una pérdida en la diversidad.

En nuestros días la situación no ha mejorado y la diversidad cultural sigue siendo contemplada por las autoridades principalmente como un problema (Hamel, 2001), pero se han producido cambios importantes en el escenario sociopolítico y cultural del país que están teniendo consecuencias importantes en la realidad indígena. Por una parte, se ha roto con la imagen paternal y vigorosa del Estado, por su resistencia a asumir plenamente la democracia y por su impotencia ante los problemas más acuciantes del país, como la pobreza y el narcotráfico; en este proceso de descrédito fue decisiva la matanza de Tlatelolco, en 1968, que movilizó a la ciudadanía para reclamar un nuevo rostro para la patria, más plural y democrático. Los antropólogos y ciertos intelectuales desempeñaron también un papel esencial al denunciar las intenciones oscuras de la política indigenista. En un libro que hizo historia, *México*

profundo. Una civilización negada (1987), Guillermo Bonfil Batalla reclama la necesidad de «encontrar los caminos para que florezca el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez» (Bonfil Batalla, 2006:12).

Estas críticas lograron que en 1992 se hiciera una enmienda al artículo 4 de la Constitución, que por primera vez en la historia reconocía el carácter pluricultural de la nación mexicana y los derechos de esta «civilización negada»:

«La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originariamente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establece la ley».

En evidente contradicción, al mismo tiempo el Gobierno imponía una reforma al artículo 27 (Reforma agraria), conquista fundamental de la Revolución mexicana, de tal modo que permitía la privatización y la enajenación de las tierras indígenas (Díaz-Polanco, 1995). Dos años después, el 1 de enero de 1994, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional desenmascaraba los verdaderos intereses gubernamentales y abría un nuevo capítulo en la historia de los movimientos sociales. La insurrección surgió en la recóndita Selva Lacandona como respuesta a la firma del Tratado de Libre Comercio, que agravaba la situación, de por sí crítica, de las comunidades indígenas. Los neozapatistas se desmarcaron de los proyectos del indigenismo oficial, por obedecer a una lógica de opresión, y alzaron la voz para exigir una autonomía política y un reconocimiento de sus usos y costumbres. Mediante un empleo estratégico del ciberespacio, mostraron al mundo su situación de miseria y proyectaron una nueva imagen del indígena, basada en su dignidad, su perseverancia en la lucha contra la explotación (a pesar de su fragilidad como grupo marginado) y su sensibilidad hacia todo tipo de injusticias. Se convirtieron en portavoces de un nuevo proyecto de país, más justo, democrático, pluricultural y respetuoso con las minorías, que atrajo por un tiempo la atención de una ciudadanía desencantada con la política nacional, que tomó las calles con el lema «¡Todos somos Marcos!», en referencia a uno de sus líderes más conspicuos. Con esto no solo lograron hacer visible la figura del indígena y terminar con el mito del mestizaje; también introdujeron un nuevo lenguaje político (recogido en expresiones como «mandar obedeciendo», «convencer y no vencer», «un mundo en el que quepan muchos mundos», «enmascarados para desenmascarar un poder que nos humilla», etc.) y una comprensión de la convivencia democrática, en buena parte emanados de su propia tradición, que alentó en la población mexicana una conciencia crítica y revitalizó la esperanza, a la vez que demostraba que los pueblos originarios tenían mucho que aportar en el México actual.

El movimiento neozapatista fue decisivo en la transformación de las expectativas de las comunidades indígenas, al devolverles el orgullo de su identidad y la confianza para exigir el respeto de sus culturas y sus lenguas, y apoyo a sus propios proyectos de desarrollo. A pesar de estos logros nada desdeñables, la situación de los indígenas sigue siendo crítica. La educación formal, cada vez más extendida en las comunidades, se presenta bajo rótulos eufemísticos —bilingüe, intercultural— pero en la práctica ha servido para castellanizar y transmitir una historia nacional que relega al indígena al pasado prehispánico.

Por otra parte, los indígenas están sufriendo un brutal acoso por parte de los empresarios —tanto extranjeros como nacionales, a menudo como testaferros— que con la connivencia de las autoridades gubernamentales les están arrebatando sin ningún pudor sus tierras comunales y ejidatarias para dedicarlas al turismo (con la etiqueta de «ecoturismo»). No en vano muchas de las últimas joyas intactas del mundo están en manos de los indígenas, que han sabido aprovechar los recursos naturales sin poner en peligro los ecosistemas: más del 80% de las áreas naturales bien conservadas del planeta (las llamadas «ecorregiones») se encuentran en suelo indígena (Toledo, 2006:80). Esto ha desatado la ambición de los empresarios, que aspiran a apropiarse de estas tierras para construir áreas recreativas con hoteles y campos de golf, o explotarlas para extraer madera o transformarlas en monocultivos. Son tantos los conflictos provocados en nuestros días en México por este afán capitalista que sería imposible enumerarlos (Vigna, 2008). Por lo general implantan en las comunidades programas sociales con la intención de dividirlos, por ejemplo apoyando con créditos a las «familias emprendedoras», y si es necesario recurren a las amenazas y asesinan a sus líderes. Estos empresarios a menudo representan grupos de poder que controlan sectores estratégicos de la economía y los medios de comunicación, e intervienen en las decisiones políticas (Navarro, 2008).

Este escenario plantea la necesidad de una educación que si de verdad aspira a dar respuesta a las demandas indígenas, no puede limitarse ya a preservar sus lenguas y tradiciones. Se necesita una pedagogía crítica que facilite a los jóvenes las claves para desentrañar estas maniobras de explotación, refuerce las formas de organización social comunitarias (tan importantes para la identidad y la cultura indígenas) y promueva estrategias eficaces de resistencia y de participación ciudadana (Freire, 2007; Giroux, 1992).

2. Las culturas indígenas ante los desafíos de la modernidad

No hace falta remover cielo y tierra en busca de un modelo educativo que satisfaga las demandas anteriores; los propios indígenas han sabido ofrecer propuestas convincentes, con criterios que en lo esencial coinciden con los que defienden la concepción crítica de las ciencias sociales y el pensamiento posmoderno, cuyo impacto en la educación ha sido estudiado por Benejam y Pagès (1997).

El discurso oficial define al indígena como campesino pobre, pasivo, dependiente, heredero de una cultura desfasada y esclerotizada, condenada a la desaparición,

incapaz de sobrevivir ante los desafíos de la modernidad. Se trata, sin embargo, de un lamentable prejuicio. Como han puesto de manifiesto diversos autores, como Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla, Luis Villoro, León Olivé, Gabriela Coronado, Arturo Argueta, Víctor Toledo y Néstor García Canclini, desde ámbitos tan diversos como la antropología, la filosofía de la ciencia, la etnoecología y la ecología social, el indígena ha demostrado una gran habilidad para adaptarse a los nuevos tiempos sin perder su identidad; ha sabido diversificar sus actividades económicas y beneficiarse con inteligencia de los adelantos tecnológicos (García Canclini, 2002; Olivé, 2005). El ciberespacio fue decisivo, por ejemplo, en la rebelión neozapatista, al permitir en un tiempo récord la difusión del conflicto en todo el mundo, lo cual condicionó la respuesta de las autoridades y proyectó la causa indígena a una escala global, haciendo posible que la insurrección campesina se mantuviese viva hasta nuestros días y se extendiera a otras regiones del país y del continente (Coronado y Hodge, 2004).

El alto nivel de pobreza entre los indígenas (un 89.7%) se explica por la constante agresión de las autoridades, que a lo largo de la historia se fueron apropiando de sus recursos naturales y muchas veces los desplazaron a tierras infértiles y con escasez de agua. Aun en estas condiciones, los indígenas han sido capaces de mantenerse firmes en sus valores, si bien a menudo son víctimas fáciles de las llamadas «enfermedades de la pobreza» (infecciones intestinales y respiratorias, paludismo, cólera, etc.) y del alcoholismo (Cimadamore *et al.*, 2006). Son problemas que reflejan situaciones de marginación que nada tienen que ver con la validez de sus culturas, pues de hecho el abandono de las mismas no mejora sus expectativas sociales sino que los entrega a una marginación aún mayor, como ocurre con los indígenas que se han trasladado a las ciudades en busca de oportunidades laborales (Castellanos Guerrero, 2003).

En las últimas décadas, unas dos mil comunidades indígenas han puesto en marcha con gran éxito proyectos agroecológicos y artesanales, algunos premiados internacionalmente (como la organización Las Abejas de los Altos de Chiapas, que recibió el Prix 2001 des Droits de l'homme ofrecido por el gobierno francés), en buena parte de la geografía mexicana (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Son experiencias que se caracterizan por integrar elementos tradicionales y modernos, por su alta productividad y por resultar sustentables y respetuosos con la naturaleza; coinciden plenamente con las directrices más vanguardistas de la ecología y la agricultura, pero no por simple mimetismo sino como producto de unos conocimientos ancestrales en diálogo permanente con la modernidad. Es el caso de la cooperativa Tosepan, en Puebla, dedicada a la producción de café orgánico a través de un sistema de policultivo que se deriva de sus prácticas agrícolas tradicionales y de la cosmovisión indígena (Coronado y Hodge, 2004:107), y que coincide en lo esencial con los modelos de producción agropecuaria más innovadores (véase, por ejemplo, Neori *et al.*, 2007).

Otra estrategia para luchar contra la pobreza es la emigración a los EEUU, que en el estado de Michoacán, por ejemplo, afecta a la mitad de la población indígena. Las consecuencias son muy difíciles de precisar. Existe un evidente riesgo de acul-

turación, pero por otra parte los emigrantes indígenas han demostrado una gran capacidad para asimilar los elementos foráneos mediante complejos mecanismos de traducción (en el sentido de Latour, 2001) que no ponen en riesgo su cultura. En el país vecino, en ciudades como Chicago o Nueva York, reproducen sus comunidades (a veces literalmente), aprenden el inglés sin abandonar su lengua materna y establecen un interesante diálogo con las innovaciones científicas y tecnológicas, apropiándose de las que les resultan útiles (como Internet, que les permite comunicarse con sus familiares). A menudo las nuevas tecnologías se convierten en interesantes herramientas para difundir su cultura, al permitirles, por ejemplo, realizar en improvisados estudios grabaciones de música étnica que después distribuyen a través de las redes de emigrantes, o recoger con cámaras de vídeo las fiestas comunitarias, que tienen un valor esencial en la organización comunitaria y en la preservación de sus tradiciones. Además, el fenómeno migratorio genera tupidas redes sociales y económicas que están abriendo alternativas muy interesantes en los sistemas de producción en sus pueblos de origen (Israde y Dosil, 2007). En definitiva, la emigración —siempre crítica— confiere a las comunidades indígenas una valiosa autonomía económica y les permite reafirmar sus valores culturales, como estrategia de resistencia ante una sociedad que no los reconoce plenamente como ciudadanos.

Cinco siglos de dominación han servido para que los indígenas hayan aprendido a desenvolverse con soltura en el conflicto. La lógica lineal, predictiva, basada en el principio de causalidad, da por desaparecidas a las culturas indígenas desde hace tiempo, por su fragilidad ante la fuerte tendencia a la homogeneización impulsada insistentemente por el Estado. Por eso sostienen sus estrategias vitales en un sistema no lineal, que les permite manejar la realidad como algo complejo, caótico y por lo tanto impredecible (el efecto mariposa descrito por Edward Lorenz o la victoria de David frente a Goliat), lo cual traslada sus aspiraciones al terreno de la posibilidad (Coronado y Hodge, 2004). De este modo no sólo se han adelantado varias décadas a las más modernas teorías de las ciencias sociales sino que además han logrado disipar la ilusión más peligrosa de nuestros días: la impotencia. Los indígenas de hoy han roto su silencio: exigen, proponen y construyen, para lo cual se organizan en redes dinámicas y bien vascularizadas que los vinculan definitivamente con la ciudadanía global.

3. Diversidad cultural y educación en México

Las escuelas en México no han asumido plenamente su compromiso con los pueblos indígenas y con la diversidad cultural. Las dificultades para descentralizar *de facto* la educación, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1992), suponen un importante escollo, aunque no el único (Zorrilla Fierro, 2002).

Cualquier reflexión en torno a la educación indígena debe considerar las circunstancias socioculturales y geográficas de las comunidades indígenas, que demandan unas estrategias educativas particulares. La población de estudiantes indígenas es de

1.289.210 (ciclo escolar 2004-2005); representa 62 grupos etnolingüísticos que están repartidos en casi 25.000 comunidades, la mayor parte situadas en zonas de difícil acceso. En su gran mayoría deben enfrentar los rigores de la pobreza: la mortalidad de niños indígenas con menos de cinco años es casi el doble del promedio nacional (48 por mil de los niños nacidos vivos) y la tasa de analfabetismo es cuatro veces más alta (35% de la población mayor de 15 años) (INEGI, 2004). En cuanto al uso del idioma, se presentan todas las combinaciones posibles entre las tres variables: lenguas indígenas, español e inglés, con relaciones muy dinámicas y complejas (no sólo de dominación/subalteridad) que forman lo que algunos autores han llamado sistema comunicativo intercultural (Coronado y Hodge, 2004:240). Esta realidad tan plural y complicada supone grandes desafíos a cualquier programa educativo.

La reflexión se hace aún más compleja al plantear qué fines debe perseguir la educación indígena, pues implica apostar por un determinado modelo de sociedad que reconozca la idiosincrasia del pueblo mexicano —definida por su historia y sus rasgos socioculturales— y las expectativas de sus ciudadanos, en un marco constitucional pluricultural y democrático. En la actualidad, la postura oficial consiste en definir esta educación como intercultural bilingüe, una etiqueta general, políticamente correcta, pero poco útil a la hora de plasmarse en una intervención educativa concreta, más cuando la interculturalidad y el bilingüismo se conciben de forma tan distinta en las ciudades, en el medio rural y en cada grupo étnico y comunidad indígena. No puede negarse cierta voluntad de las autoridades de atender los problemas de la educación indígena: se han realizado diagnósticos, fortalecido instituciones (como las direcciones generales estatales y los departamentos de educación indígena) y creado otras, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), cuyo presupuesto, por otra parte, se ha reducido drásticamente en los últimos años (Rodríguez, 2005:5). Hay que considerar otro ingrediente: la difícil relación de la Secretaría de Educación Pública con el potente sindicato de maestros, que entorpece cualquier intento de llevar a la práctica una reforma educativa, también en el ámbito indígena.

En cualquier caso, las iniciativas están muy lejos de atender satisfactoriamente las imperiosas demandas de las comunidades indígenas. Resulta significativo que los esfuerzos de las autoridades educativas por implantar una educación intercultural se hayan concentrado en los pueblos de indios, que llevan siglos practicando la interculturalidad como estrategia de supervivencia. Por el contrario, las intervenciones en las escuelas no indígenas han sido mínimas, a pesar de constituir los espacios educativos que más las necesitan. Los maestros y los alumnos mestizos identifican por lo general la realidad indígena con la pobreza y la ignorancia; muy rara vez conocen su historia, su cultura y su lengua. Estudios realizados por nuestro grupo de investigación en las escuelas de secundaria de la ciudad de Morelia muestran que el 95% de los estudiantes desconoce totalmente la realidad de los pueblos de indios y un número significativo cree que en la actualidad ya no existen indígenas (Casal, 2009); los maestros reducen la gran riqueza de estas civilizaciones negadas a los aspectos más folklóricos (los trajes típicos y las danzas) y reconocen que de forma natural están destinadas a desaparecer pues no tienen lugar en el México moderno (Rubio Lepe, 2009). La misma

imagen transmiten los libros de texto, que sólo citan a los indígenas para referirse al glorioso pasado prehispánico. El hecho de que el 30% de los estudiantes indígenas asistan a estas escuelas no indígenas, agrava aún más esta situación.

La principal iniciativa de las autoridades educativas ha consistido en la creación de escuelas interculturales bilingües de educación primaria en las comunidades indígenas. Su pertinencia, sin embargo, se ha visto seriamente cuestionada ante la falta de maestros bilingües capacitados y comprometidos con su labor. La mayor parte de los docentes de estas escuelas se resiste a poner en práctica los programas bilingües y dan prioridad al castellano, en muchos casos porque desconocen la lengua indígena (sólo el 63% de los maestros que dan clases en escuelas interculturales hablan una lengua indígena y el 20% de estos docentes trabajan en escuelas donde se emplea una lengua indígena distinta a la que conocen).¹ Los materiales didácticos son insuficientes y muy cuestionables. Los libros de texto, por ejemplo, se centran en mostrar el léxico de las actividades cotidianas de las comunidades indígenas; insisten en los aspectos folklóricos y de identidad nacional, y plantean una realidad indígena idealizada y sin conflictos, un mundo Walt Disney en el que todas las culturas tienen las mismas oportunidades pues no existe pobreza, marginación ni otro tipo de asimetrías sociales. A falta de un diagnóstico más profundo que tome en cuenta la situación particular de cada estado, podemos adelantar nuestras dudas sobre el carácter intercultural y bilingüe que supuestamente promueve este modelo educativo, si tomamos en cuenta las reflexiones de diversos pedagogos en torno a la diversidad cultural y los contenidos curriculares (Giroux, 1993; Torres Santomé, 2008).

En secundaria la situación es aún más grave, ya que para este nivel no existen escuelas interculturales bilingües. Los alumnos que cursan la primaria en colegios de este tipo, sufren al cambiar de etapa serios problemas de adaptación, ya que de forma abrupta deben asumir unos contenidos curriculares que son iguales para todo el país y que se desarrollan en castellano. Por otra parte, la mayoría de las escuelas de secundaria de las comunidades indígenas pertenecen a la modalidad de Telesecundaria, que sustenta la enseñanza en programas televisivos y de internet (aunque a menudo carecen de conexión), con un tutor que apoya a los alumnos en todas las asignaturas. En los últimos años se ha ido incorporando de forma transversal algunos contenidos interculturales, y se acaba de implantar una nueva materia, «Cultura y lengua indígena» (tres horas semanales), obligatoria en las escuelas con más del 30% de población indígena, en los tres cursos de secundaria, en la que se estudia la lengua y la cultura del grupo étnico al que pertenecen. Son discretos avances para una educación que sigue contemplando a los indígenas como ciudadanos de segunda, margina su lengua y su cultura, y les niega las herramientas básicas para asumir una comprensión crítica de su realidad.

1. Para enfrentar este problema, en el año 2006, 16 escuelas normales comenzaron a ofrecer una licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que dedica seis horas semanales adicionales a estudiar la lengua y la cultura indígenas, cómo enseñarlas y cómo enseñar el español como segunda lengua. Estas escuelas no se han extendido a todos los estados ni parece que estén recibiendo los apoyos necesarios.

En la actualidad, en diversos Estados se están trabajando propuestas para incorporar a las escuelas secundarias técnicas (el equivalente en España a los centros de formación profesional) la modalidad intercultural indígena. En el estado de Michoacán, por ejemplo, esta iniciativa surgió como respuesta a la creación de un colegio gestionado por los ultraconservadores Legionarios de Cristo y financiado por el sector empresarial, en un pueblo de gran belleza y punto de referencia de la cultura p'urhépecha, Santa Fe de la Laguna. El modelo de la nueva escuela técnica intercultural, inspirado en concepciones indígenas y apoyado en experiencias de las escuelas maoríes en Nueva Zelanda (sobre estas escuelas véase Andere, 2009), propone cinco ejes a partir de los cuales se establecerán los contenidos curriculares específicos: la lengua indígena, los saberes propios, el trabajo colectivo, el respeto al medio ambiente y a la vida comunitaria, y el arte, el deporte y los conocimientos médicos tradicionales (Alonso Méndez, 2009). De este modo se espera ofrecer a los jóvenes una formación integral, a partir de su realidad indígena, y reforzar los valores de convivencia comunal para frenar la pretensión de los empresarios de transformar el pueblo en una zona turística. La escuela contempla abrir sus puertas en el curso próximo, para lo cual tendrá que superar aún no pocos obstáculos. Nos interesa destacar esta iniciativa porque surge de una demanda concreta de un pueblo indígena, como estrategia de resistencia ante las amenazas de los grupos de poder, y porque podría servir de antecedente a otras comunidades para exigir sus propias escuelas secundarias.

En la última década se han establecido universidades interculturales (o indígenas) en diferentes estados (Quintana Roo, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Puebla, Estado de México, Guerrero, Michoacán, San Luis Potosí, Chihuahua), con contenidos curriculares adaptados a la realidad indígena, orientados hacia áreas como la etnolingüística, educación ambiental, etnohistoria, medicina tradicional, desarrollo sustentable, interpretación de códigos, etc. No es tiempo aún de realizar un balance de los logros y las limitaciones de estas iniciativas. ¿Servirán para que las autoridades universitarias renuncien al diálogo intercultural, al asumir que los indígenas cuentan ya con su propio ámbito académico? Desde luego, las consecuencias menos deseables serían justificar la exclusión del indígena de las universidades convencionales e incrementar aún más la distancia entre las diferentes culturas. Pero también pueden abrir un interesante espacio de resistencia que permita vincular entre sí a los diferentes grupos étnicos, recuperar sus historias, saberes y tradiciones, formar a profesores comprometidos, confeccionar materiales didácticos, etc. Estos elementos son esenciales para generar un verdadero diálogo intercultural que atienda con urgencia las asimetrías sociales y apueste sinceramente por un México pluricultural.

Por último, las propias comunidades indígenas están planteando propuestas educativas de gran interés, que pasan muchas veces inadvertidas por desarrollarse al margen de las iniciativas institucionales. La más singular de todas se está llevando a cabo por los neozapatistas en Chiapas y se conoce como los Caracoles. Este término se refiere a las regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatistas, que incluyen una amplia red de espacios educativos, desde escuelas comunitarias

rias de resistencia (más de doscientas) y secundarias (unas diez) hasta centros de capacitación tecnológica. En estos espacios se desarrolla una pedagogía crítica y liberadora, que se apropia de la realidad indígena y la conecta con el mundo, promoviendo actitudes críticas y abiertas al diálogo intercultural, y la generación de un pensamiento complejo (en el sentido de Morin *et al.*, 2003) que los neozapatistas representan con el caracol, su seña de identidad: «Una de las características distintivas de las conchas de los caracoles es su movimiento espiralado y además es una entidad viviente donde el afuera se encuentra con el adentro». No hablan de maestros sino de promotores (para evitar cualquier vinculación con los modelos de transmisión-recepción), que reciben una capacitación especial y dedican todo su tiempo a la educación, obteniendo a cambio de la comunidad la manutención. Como parte de su formación, los alumnos participan en los distintos proyectos neozapatistas, como la producción de café orgánico, iniciativas etnoturísticas y experiencias agroecológicas. El material didáctico, elaborado por los promotores y los alumnos, favorece una educación intercultural a partir de la realidad de las comunidades indígenas, sin ocultar el conflicto y haciendo visibles los mecanismos de opresión y marginación (AA.VV., 1999).

Las escuelas Caracoles difícilmente podrán ser reconocidas algún día por las autoridades gubernamentales, más preocupadas por reafirmar la identidad nacional y controlar la explotación de los recursos naturales. Otras comunidades están planteando sus propios modelos educativos, insistiendo en la necesidad de enseñar su lengua, sus saberes tradicionales, sus valores y costumbres, y una historia crítica centrada en su realidad (véase, por ejemplo, Custodio Romero *et al.*, 2007). Existen también dependencias oficiales, como los departamentos de educación indígena, más sensibles a esta problemática, que están dispuestos a actuar como intermediarios, aunque con un grado de compromiso muy variable; por lo general muestran buena disposición para trabajar en la preservación de las lenguas y las culturas, pero son reacios a abordar el conflicto, es decir, a plantear cuestiones relacionadas con la organización comunal, las luchas territoriales, las estrategias de resistencia y la opresión histórica. La óptica oficial insiste en una interpretación de la interculturalidad basada en la concordia y plantea situaciones irreales, sin asimetrías, en las que todas las culturas y grupos sociales gozan de las mismas oportunidades; muy lejos de la mirada indígena, que contempla cada vez más la educación como un escenario esencial de lucha.

Bibliografía

- AA.VV. (1999) *Sbabial jwaychtik ja jan ku'untik yu'un te autonomia*, material didáctico elaborado por el Municipio Autónomo 17 de Noviembre, Chiapas.
- ALONSO MÉNDEZ, G. (2009) «Consolidando una educación indígena intercultural bilingüe en Michoacán». En: *II Foro sobre educación indígena*, Santa Fe de la Laguna (Michoacán), mimeografiado.
- ANDERE, E. (2009) «Mi visita a una escuela maorí». En: *Educación 2001*. Revista

- DE *Educación moderna para una sociedad democrática*. México, n°167, pág. 23-28.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- BONFIL BATALLA, G. (2006) *México profundo. Una civilización negada*. México: Mondadori.
- CASAL, Silvana (2009) *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia. Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana.
- CASTELLANOS GUERRERO, A. (coord., 2003) *Imágenes del racismo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.
- CUSTODIO ROMERO, C.; DE JESÚS CIPRIANO, F.; DIMAS HUACUZ, M.O. (2007) *Programa de lengua y cultura p'urhépecha para la educación secundaria (Primero, Segundo y Tercer grado)*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (mimeografiado).
- CIMADAMORE, A.D.; EVERSOLE, R.; MCNEISH, J.A. (coords., 2006) *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CORONADO, G.; HODGE, B. (2004) *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres*. México: CIESAS/Porrúa.
- DÍAZ-POLANCO, H. (1995) «Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva legislación agraria en México». En: CHENAUT, V.; SIERRA, M.T. (eds.) *Pueblos indios ante el derecho*. México: CIESAS y CEMCA, pág. 231-359.
- FLORESCANO, E. (2002) *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Taurus.
- FLORESCANO, E. (2005) *Imágenes de la patria*. México: Taurus/Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán.
- FREIRE, P. (2007) *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE/CREFAL.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002) *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- HAMEL, R.M. (2001) «Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización». En: BEIN, R. y BORN, J. (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- INEGI (2004) *La población indígena en México*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- ISRADE, Y.; DOSIL, J. (2007) «Transformaciones científicas y tecnológicas en Michoacán como consecuencia de la emigración a los Estados Unidos». En: *Memoorias del V Congreso Internacional «Cultura y Desarrollo. En defensa de la diversidad cultural»*. La Habana: UNESCO.

- LATOUR, B. (2001) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- NAVARRO, F. (2008) «Zirahuén en la mira (I y II)». En: *La Jornada*. México, 24 de noviembre y 1 de diciembre de 2008.
- NEORI, A.; TROELL, M.; CHOPIN, TH.; YARISH, CH.; CRITCHLEY, A.; BUSCHMANN, A. (2007) «The need for a balanced ecosystem approach to blue revolution aquaculture». En: *Environment*, nº 49(3), pág. 36-43.
- OLIVÉ, L. (2005) «La exclusión del conocimiento como violencia intercultural». En: *Polylog. Foro para la filosofía intercultural*, nº5, pág. 1-14 (<<http://them.polylog.org/5/fof-es.htm>>).
- RODRÍGUEZ, M.Á.L (2005) *Plataforma educativa 2006. IX. Educación intercultural bilingüe*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- RUBIO LEPE, G. (2009) *Diagnóstico del proceso de enseñanza de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana.
- TOLEDO, V.M. (2006) *Ecología, espiritualidad, conocimiento*. Morelia: Jitanjáfora.
- TOLEDO, V.M.; BARRERA-BASSOLS, N. (2008) *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008) «Diversidad cultural y contenidos escolares». En: *Revista de Educación*, nº 345, pág. 83-110.
- URÍAS HORCASITAS, B. (2007) *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.
- VIGNA, A. (2008) «La gran mentira del “ecoturismo” en Centroamérica y México». En: *Le Monde diplomatique*, núm. 4 (diciembre), pág. 1, 20-22.
- VILLORO, L. (1979) *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- ZORRILLA FIERRO, M. (2002) «Diez años después: retos, tensiones y perspectivas de la Educación Básica en México». En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº4(2), pág. 1-25.

Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire¹

Nadine Fink

«Parce que nous avons le sentiment d'appartenir à ce passé canonique, nous pouvons construire un récit où, à la fois, nous expliquons comment nous avons dévié par rapport à ce qui était attendu de nous tout en conservant nos liens avec les normes en vigueur»

(BRUNER 1996 : 182)

La Suisse, à l'instar de toute communauté politique, est une construction qui cherche ses origines dans l'histoire, qu'elle soit authentique ou mythique. L'origine de la Confédération suisse remonterait à 1291 lorsque les trois cantons dits primitifs (Uri, Schwyz et Nidwald) signent un pacte d'alliance perpétuelle. Pourtant, l'Etat fédéral moderne² est né bien des siècles plus tard, en 1848, suite à la courte guerre civile du Sonderbund qui avait opposé les cantons conservateurs (catholiques) aux cantons progressistes (protestants). Ce n'est qu'en 1891 que les élites politiques helvétiques choisissent le pacte fédéral de 1291 pour dater le moment fondateur de la nation. Ce choix participe alors de la volonté de fortifier les liens entre les cantons, effaçant les luttes fratricides du Sonderbund entre les conservateurs et les progressistes (radicaux) pour mieux contrer l'émergence du socialisme (Fink & Heimberg, 2008).

Cette construction historique et identitaire relève du mécanisme d'invention de la tradition qui, dès le 18^e siècle, a accompagné la mise en place des Etats-nations (Hobsbawm & Ranger, 2008). Le choix d'une origine médiévale — peu importe que celle-ci se réfère à un événement avéré ou mythique — a pour fonction d'inscrire l'Etat-nation dans une continuité historique et de fortifier ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté de destin. Aussi le pacte fédéral de 1291 est-il aujourd'hui encore un élément central de l'imaginaire populaire et politique de la Suisse. Marque d'une émancipation de toute domination étrangère, il continue à symboliser, dans les représentations helvétiques, une longue tradition d'indépendance et de neutralité politique et militaire. Il est comme ailleurs incarnés dans des héros légendaires symbolisant l'âge d'or de l'unité et de la liberté du «petit peuple de montagnards»³.

1. Cet article pose les jalons d'un projet de recherche en cours d'élaboration sur les liens entre l'histoire enseignée, l'enseignement de l'histoire et la construction identitaire des jeunes en Suisse.
2. La Suisse abandonne alors les structures d'une confédération d'Etats pour devenir un Etat fédéral.
3. Citons Guillaume Tell qui, au 14^e siècle, se serait rebellé contre le bailli autrichien et Winkelried, dont le sacrifice, lors de la bataille de Sempach (1386) aurait permis aux Confédérés de remporter la victoire face aux troupes autrichiennes. Héros légendaires, ils personnifient le courage et l'idéal d'indépendance. Sur

Ce très bref aperçu de la manière dont un pays se crée une origine historiquement fondée nous rappelle que toute communauté politique est une construction politique et identitaire. Autrement dit, la définition identitaire n'est pas une « donnée naturelle » ; elle est « le résultat d'une construction sociale et historique » (Eckmann 2004 : 15). La lecture de *Mythes et identité de la Suisse* de l'historien André Reszler (1986) fournit une longue liste des multiples mythes et stéréotypes qui alimentent une telle construction. Cela implique, pour le politique, d'en entretenir les logiques d'existence ; pour l'historien, d'en comprendre et d'en expliquer les mécanismes, les significations, les ambivalences et les fonctions ; pour l'enseignant d'histoire, d'enseigner les mythes identitaires en tant que représentations et non des faits historiques avérés.

1. Paysage helvétique

La Suisse n'a rien d'une évidence géographique ou culturelle. Située au cœur de l'Europe, ses frontières ne sont pas particulièrement naturelles (ni plus ni moins que celles d'autres Etats...). Quatre régions linguistiques et culturelles différentes — regroupant un total de vingt-six cantons et demi-cantons — la composent, chaque région parlant sa propre langue : le suisse-allemand, majoritaire, pour le centre et le nord de la Suisse, le français pour le sud-ouest, l'italien pour le canton du Tessin et une partie des Grisons et le romanche, minoritaire, dans le canton des Grisons.

La Suisse en chiffres⁴

Cantons et demi-cantons	26	
Communes (2008)	2'715	
Population (2007)	7'593'494	
Population étrangère (2007)	21,1%	
Population selon langue	Suisse-allemand 63,5% Français 20,5%	Italien 6,5% Romanche 0,5% Autres 9%

Les trois principales régions linguistiques sont ainsi fortement imprégnées par la culture historique, littéraire, artistique,... de leur voisin immédiat, l'Allemagne, la

le sujet, voir notamment le dossier édité par Marc Comina dans la revue *Itinera* sur le thème « Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des chroniques au cinéma », n° 9, 1989.

4. Office fédéral de la statistique, 2008.

France et l'Italie. Ce qui donne sens à la spécificité nationale réside notamment dans la volonté de préserver une autonomie face à ces mêmes puissances voisines. C'est cela qui a principalement conduit, au fil des siècles, une multitude de petits Etats à se réunir au sein d'un Etat fédéral — à l'instar de la République de Genève qui, en 1815, après quinze ans d'occupation française, rejoint la Confédération helvétique.

Les vingt-six cantons sont associés au sein d'un Etat fédéral et conservent une part importante de leur autonomie politique. Depuis 1848, la Confédération est seule souveraine en matière de politique extérieure, de poste, de douane, de monnaie, de trafic et d'organisation militaire. Dans tous les autres domaines, les cantons gardent leur souveraineté ou la partagent avec la Confédération. C'est ainsi que l'autorité politique — le pouvoir législatif, exécutif et judiciaire — est répartie sur trois niveaux : la Confédération, les cantons et les communes (sauf pour le judiciaire). Cette organisation confédérale aspire à préserver les différences culturelles, religieuses et linguistiques du pays.

Cette structure fortement décentralisée caractérise, par exemple, le système éducatif suisse. Jusqu'en 2009, seuls l'âge de début de scolarité, la durée de l'année scolaire et la durée de la scolarité obligatoire étaient réglementés de manière uniforme pour toute la Suisse. Pour le reste — par exemple l'élaboration des plans d'études — les cantons étaient seuls compétents. Dans ce paysage hétérogène, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les vingt-six ministres cantonaux de l'éducation, tente de coordonner et d'harmoniser la politique en matière d'éducation. C'est ainsi qu'est entré en vigueur, le 1^{er} août 2009, un concordat pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses qui l'ont ratifié (HarmoS)⁵. L'objectif principal est d'harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire. La grande nouveauté réside dans la mise en œuvre de standards nationaux et de plans d'étude à l'échelle des trois grandes régions linguistiques.

L'exemple du système scolaire helvétique met en évidence une construction nationale marquée à la fois par un souci de cohésion et le respect des différences régionales et cantonales. Le territoire, la Constitution, le gouvernement fédéral sont des éléments unificateurs ; la variété des langues nationales, la diversité culturelle et historique, l'organisation cantonale sont des éléments de différenciation. L'appartenance nationale (matérialisée dans le passeport) fondée sur le principe de l'origine communale — favorisant ainsi un «attachement à une communauté de proximité» — est une caractéristique forte de cette organisation à la fois fédérale, cantonale et communale (Payet 2008).

5. La procédure de ratification par les cantons se poursuit. Certains cantons ont d'ores et déjà refusé la ratification (par vote populaire). L'harmonisation concerne par exemple l'âge du début de la scolarité obligatoire, la durée des degrés scolaires, des standards nationaux de formation. Ces derniers sont encore en cours d'élaboration. Voir le site de la CDIP : <http://www.edk.ch/dyn/19627.php>.

1.1. Deux notions emblématiques de l'identité nationale

Aujourd'hui, la Confédération helvétique se définit — entre autres — comme un modèle de démocratie semi-directe (à la fois directe et représentative) et de fédéralisme. Elle est emblématique de ce que l'on appelle le consensus politique. Elle se caractérise aussi par son option politique de neutralité. Arrêtons-nous quelques instants sur ces deux termes — «consensus politique» et «neutralité» —, deux notions récurrentes dans l'espace public helvétique dès lors qu'il est question d'identité suisse.

Premièrement, le consensus politique. De quoi s'agit-il ? Le Conseil fédéral est composé de sept ministres assurant collégialement l'exercice de la plus haute autorité politique, la présidence étant assumée — à tour de rôle et pour une année — par l'un de ses sept membres. La «formule magique» qui qualifie cette organisation de l'autorité politique consiste, depuis 1959 (après une première période dominée par le bloc bourgeois depuis 1891), en une répartition soi-disant équilibrée des forces politiques du pays. Pourtant, si l'on porte un regard attentif à cette organisation, on peut également y lire un moyen de résoudre les conflits en créant les conditions pour qu'une majorité politique «neutralise» son adversaire en l'intégrant dans un système de collégialité dominé par cette même majorité politique (Jost 2005). De la même manière, la démocratie semi-directe, qui consiste notamment à élire les représentants du Parlement et qui octroie également aux citoyens le droit de lancer des référendums ou des pétitions, est présentée comme le garant de la souveraineté populaire. Mais on peut aussi y voir un moyen de pression aux mains des groupes politiques les plus puissants qui se servent de ces outils pour imposer leurs points de vue aux acteurs les plus faibles. Même si le consensus politique est un système opératoire en Suisse — une formule magique permettant de résoudre les conflits — il peut aussi être analysé en tant que cliché permettant de dissimuler les conflits inhérents à toute communauté sociopolitique. Car il permet aussi «la subordination d'une composante sociale minoritaire à la volonté des forces dominantes» (Jost 2005 : 368).

Il convient encore de préciser que le consensus participe d'un système de représentations à tel point opératoire qu'il affecte même l'histoire savante et l'histoire scolaire. Nombre d'historiens taisent les réalités d'une société conflictuelle, alimentent les mythes de «Paix du travail», de «Paix des langues» ou du «principe de neutralité», et participent ainsi à la construction d'une vision de la Suisse en tant que modèle de consensus politique. Ce silence historiographique concernant les moments de conflits entre différents membres de la Confédération (par exemple lors du Sonderbund) est mis en évidence par les travaux de Jost (2005).

Venons-en au second terme, celui de neutralité. Je ne vais pas ici dresser la généalogie de ce principe — datant du Congrès de Vienne en 1815 — qui consiste à éviter toute prise de position, dans une situation de conflits entre Etats, en faveur de l'un ou l'autre des belligérants. Mais j'aimerais insister sur le fait qu'il s'agit là aussi d'une construction en partie mythique. Durant les deux guerres mondiales, ce principe a surtout eu comme intérêt et comme effet de masquer les relations écono-

miques et les services financiers mis en place avec les belligérants des deux camps (CIE 2002). La neutralité a en somme fortement contribué à la constitution de la place financière de la Suisse. Pourtant, dans l'espace politique, public et scolaire, la neutralité a été et reste encore érigée (et donc instrumentalisée) en valeur constitutive — au fil des siècles ! — de la mentalité suisse (Jost, 2005). C'est notamment en son nom que se sont prononcés les opposants de l'abolition de l'armée (rejetée en 1989), de l'adhésion à l'Espace économique européen (rejetée en 1992) et de l'adhésion à l'ONU finalement approuvée en 2002 après plusieurs tentatives manquées.

Il serait intéressant et utile de poursuivre ces réflexions, mais elles dépassent le cadre de mon propos. J'ai souhaité jusqu'ici signifier, à l'appui de quelques exemples, la difficulté de définir la Suisse en termes d'identité. Certes, des valeurs ou principes comme le consensus, la neutralité, la liberté, l'esprit humanitaire,... participent à définir une certaine «suissitude». Or l'identité est toujours en lien avec une définition de ce qui distingue : «nous sommes nous par ce que nous ne sommes pas les autres» (Audigier 2005 : 74)⁶. Aussi les Suisses tendent-ils à se définir également par ce qu'ils ne sont pas : ni Allemands, ni Français, ni Italiens. Si les Suisses affirment explicitement leur autonomie émancipatrice à l'égard de l'Allemagne, de la France ou de l'Italie, il n'en reste pas moins qu'à défaut d'une capitale culturelle helvétique, chaque région linguistique se tourne vers son pays voisin en matière de production culturelle, artistique, intellectuelle,... La capitale culturelle et intellectuelle de Genève, par exemple, est sans conteste Paris. Ce déplacement a des conséquences importantes ; il peut être un facteur explicatif d'un certain malaise helvétique — attesté par de multiples travaux — à l'égard d'une identité souvent vécue comme imposée par le regard de personnes extérieures à la Suisse (Audigier 2005).

Dans ce paysage bien particulier, où même l'école participe d'un particularisme régional, peu nombreuses sont les institutions qui contribuent à entretenir ou à fabriquer un sentiment d'identité nationale. Parmi celles qui ont été ou sont encore largement évoquées dans l'espace public — en particulier dans les médias —, il y a par exemple :

- «La Poste», société de service postal appartenant à la Confédération et dont la moindre velléité de fermeture de succursale se confronte à des mobilisations citoyennes importantes ;
- Les «CFF» (chemins de fer fédéraux), entreprise appartenant également à la Confédération, matérialisant le lien entre les différentes parties de la Suisse et rencontrant autant de difficulté que la Poste pour désaffecter des gares ou supprimer des liaisons ;
- L'ancienne compagnie aérienne «Swissair», véritable mythe de la performance économique et dont l'effondrement en 2001 a plongé la Suisse dans une crise identitaire ;

6. Je renvoie le lecteur à l'intéressant dossier que la revue *Le cartable de Cléo* a consacré au thème «Histoire et altérité». N° 5, 2005.

- Les grandes banques («UBS» et «Crédit Suisse»), auxquelles est non seulement associée l'idée de performance économique, mais aussi le principe du secret bancaire qui apparaît comme le corolaire non négociable de la neutralité suisse ;
- L'armée fédérale, armée de milice obligatoire pour tout homme citoyen suisse et de ce fait largement considérée comme une matrice du lien socioculturel... masculin.

L'on pourrait multiplier les exemples et évoquer encore l'horlogerie (symbole de la précision), la chocolaterie (emblème de l'excellence), le tourisme alpestre (expression de l'âge d'or⁷),... Bref, diverses institutions ou industries dont l'évocation est associée à une certaine «suissetude» et qui caractérisent un sentiment d'unité dans la diversité. Si les exemples que j'ai choisis peuvent paraître anodins de prime abord, je rappelle que la poste, le trafic, la monnaie et l'organisation militaire sont précisément quatre des six domaines pour lesquels la Confédération — au détriment des cantons — devient seule souveraine au moment de la création de l'Etat fédéral moderne en 1848. Une étude socio-historique des emblèmes identitaires nous permettrait de mieux saisir les significations, les fonctions et les représentations de ces institutions.

- Et il y a l'école. Le système éducatif est certes non centralisé et marqué par une logique de proximité où le local prime encore sur le national. Mais l'école n'en est pas moins un moyen de transmission de principes et de valeurs qui participent de la construction d'un sentiment d'appartenance commune propre à l'identité nationale. C'est en particulier le cas de l'enseignement de l'histoire. Car l'histoire participe à la construction d'une représentation partagée du passé qui se répercute sur la manière d'envisager le présent et l'avenir. Elle nourrit un sentiment d'appartenance à une communauté sociopolitique. Mais avant d'aborder ces questions, j'aimerais prendre l'exemple de la mémoire et de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse pour étayer les propos que j'ai tenus jusque-là.

1.2. Enjeux identitaires à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse⁸

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale se constitue, dans l'espace public helvétique, une représentation partagée de la période de la guerre. La neutralité, l'indépendance et la démocratie auraient été préservées malgré ou grâce à quelques concessions faites à l'Allemagne nazie (Van Dongen 1998). La mémoire officielle glorifie la cohésion nationale — au détriment de toutes les dissensions qui ont pu exister au sein de la société (on retrouve l'idée forte de consensus) — et l'effort

7. Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Paris: Seuil.

8. Voir Fink, N. (2008). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (sous la direction de F. Audigier).

collectif consenti par toute la nation. C'est en particulier la stratégie du Réduit national — qui consistait à retirer le gros de l'armée dans la forteresse naturelle et difficile d'accès des Alpes suisses pour se préparer à opposer résistance et guérilla en cas d'invasion étrangère — qui devient le symbole de la volonté de résistance suisse. Cette volonté de résistance s'incarne dans la figure d'un «sauveur» (Girardet 1986), le général Guisan, commandant en chef de l'armée suisse. Les rapports conflictuels entre les autorités politiques et militaires sont passés sous silence (Kreis 2004). Durant les cinq décennies qui suivent la fin de la guerre, c'est cette vision héroïque qui prévaut tant dans l'espace public que dans l'historiographie dominante et dans les manuels scolaires. La commémoration en Suisse du cinquantième anniversaire de la mobilisation générale de l'armée est révélatrice d'un rapport positif et héroïque entretenu avec la période de la guerre. La Suisse a été le seul pays au monde à célébrer le début du second conflit mondial.

A la fin des années 1990, cette vision héroïque du passé vole en éclat. L'attitude du pays est attaquée notamment sur la question des fonds en déshérence, c'est-à-dire des avoirs ayant appartenu à des victimes juives du national-socialisme et n'ayant jamais été restitués par les banques suisses. La Confédération est aussi vivement critiquée pour les relations économiques entretenues avec les puissances de l'Axe et pour la politique d'asile plus que restrictive à l'égard des juifs se présentant aux frontières helvétiques. Loin d'avoir été neutre, elle est accusée d'avoir ainsi contribué aux objectifs hégémoniques et criminels de l'Allemagne nazie. L'image de la Suisse à l'étranger est considérablement ternie, notamment par le biais des médias. Les pressions internationales, principalement celles exercées par le Congrès juif mondial et les Etats-Unis, mettent le pays en difficulté sur le plan de ses relations internationales. La Suisse — notamment ses banques — est menacée de boycott.

Au-delà des enjeux politiques et économiques, la crise est également identitaire du fait de l'effondrement des mythes nationaux (la force de l'armée, la neutralité, la tradition humanitaire,...)⁹. Le sens que ces mythes donnaient à six années de privation vécues par le peuple suisse — sorte de dédommagement moral — s'évanouit. La majeure partie de la société suisse refuse de s'engager dans un processus de réflexion critique à propos de son passé. Les représentations résistent aux nouvelles interprétations¹⁰. Modifier un portrait historique est en effet un exercice délicat : l'idée que se fait un pays de son identité va s'y mesurer, mais aussi l'image que

9. La crise est renforcée par deux événements majeurs qui fragilisent la cohésion nationale, la conscience helvétique et les valeurs de neutralité politique et de performance économique qui la confortent : avant le début des controverses, le refus populaire d'une adhésion à l'Espace économique européen qui divise fortement le pays (1992) ; et, vers la fin des controverses, l'effondrement (le Grounding) de la compagnie aérienne nationale Swissair, fleuron de l'identité helvétique (2001).

10. Pour faire face à la situation de crise, le Conseil fédéral et le Parlement décident d'instituer une Commission indépendante d'experts (des historiens), connue sous le nom de Commission Bergier (du nom de son président, l'historien Jean-François Bergier), pour mener des investigations sur un ensemble de questions controversées. La Suisse officielle accepte de ce fait — en a-t-elle vraiment le choix ? — une relecture de son passé (voir Fink & Heimberg 2004).

chaque individu a de lui-même. Il devient alors difficile de réinterpréter le passé sans que cela soit assimilé à une déstabilisation de l'identité nationale, ici celle de la Suisse. En effet, «une identité ne peut s'affirmer et être naturelle que si elle repose sur des bases solides, et ces bases sont forcément dans l'histoire» (Müller & Boschetti 2006 : 124).

Il paraît d'autant plus difficile de gérer une identité et une mémoire nationale dès lors que les enjeux sont d'ordre international. Par exemple, l'histoire du génocide des juifs ou de la spoliation de leurs biens relève d'une cosmopolitisation des enjeux liés au passé qui inscrit ceux-ci dans un contexte international et une interdépendance planétaire. Une telle situation rend caduque la grammaire nationale (Beck 2006). D'autre part, tandis que s'estompent les grands récits nationaux qui proposaient une histoire linéaire, téléologique de marche vers le progrès et de fabrication d'une identification à l'objet national, l'énonciation d'un discours unificateur devient difficile. D'autant qu'à l'échelle internationale s'ajoute une échelle locale. La prolifération des petits récits de groupes sociaux revendiquant l'inclusion de leur(s) mémoire(s) dans l'histoire nationale complique encore la définition d'une identité commune et d'un discours «unique». Aussi la multiplication des échelles complexifie-t-elle les polémiques à propos du passé. C'est en cela — parce que la grammaire nationale devient inadéquate — que de telles controverses identitaires interrogent fortement l'enseignement de l'histoire. Qu'en est-il en Suisse et, plus particulièrement, à Genève ?

2. Finalités de l'histoire scolaire et identité collective

En Suisse, comme dans les autres Etats-nations européens, l'enseignement de l'histoire a servi, dès son introduction vers le milieu du 19^e siècle, de pierre angulaire à la transmission de connaissances partagées à propos du passé, à la construction d'une légitimité historique de la nation et d'une identité reposant sur des racines communes (Jensen 2000). Celles-ci — à l'instar du Pacte fondateur de la Suisse en 1291 — sont pourtant bien souvent, nous l'avons vu, des constructions mythiques et non des faits historiques avérés. Analysant des manuels d'histoire nationale utilisés dans les écoles primaires genevoises du dernier quart du 19^e siècle jusqu'aux années 1930, Müller définit ainsi le système de valeurs à la construction duquel l'histoire scolaire participe (et nous y retrouvons les principes et stéréotypes de la construction identitaire helvétique) : «L'unité dans la diversité, la tradition dans la modernité, la liberté et l'indépendance, la démocratie et le développement économique, la paix sociale et la neutralité, la tolérance religieuse et la chartie laïque» (Müller 2007 : 594). Aujourd'hui encore, l'école reste le vecteur d'une culture commune qui conditionne la possibilité du «vivre ensemble» dans un monde marqué par l'inégalité et l'exclusion sociales et les conflits de culture.

L'enseignement de l'histoire en Suisse, comme dans d'autres pays occidentaux, peut être catégorisé en trois ensembles de finalités : des «finalités patrimoniales et culturelles», des «finalités intellectuelles et critiques», des «finalités pratiques et

professionnelles» (Audigier 1993). En premier lieu, «l'histoire a pour rôle de transmettre des connaissances partagées sur le passé de la nation et de l'humanité. En ce sens, elle a surtout une fonction civique et politique, en contribuant à forger la mémoire et l'identité nationales, la conscience collective, en donnant à chacun les moyens de se reconnaître comme membre d'une collectivité au passé commun». Ensuite, l'histoire scolaire aspire à «initier aux méthodes et aux conditions de production des sciences historiques et donc former à l'esprit critique». Cette finalité fait écho à l'importance accordée dans l'enseignement à la vérification systématique des informations et à la mise en évidence de la notion de point de vue inhérente à tout discours. S'il semble plus aisé de confronter les élèves à l'analyse de documents pour «s'interroger sur l'établissement du vrai», il est bien plus complexe de créer les conditions d'une «prise en compte effective du point de vue de l'énonciateur». L'histoire est souvent narrée comme si elle disait des faits réels et non comme un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Finalement, l'histoire scolaire a également une «utilité sociale [...] ; l'histoire aide à former le citoyen et à comprendre le monde actuel».

Ces trois ensembles sont significatifs des tensions inhérentes à des finalités à la fois identitaires et scientifiques dans l'enseignement de l'histoire. Les premières visent à susciter un sentiment d'adhésion à une «communauté politique» et à un «destin collectif», à l'égard desquels les secondes invitent à la distanciation et à l'exercice d'un esprit critique (Audigier 1997). Le sentiment de rupture qui se fait sentir lorsqu'on compare l'école du 21^e siècle à celle du 19^e siècle relève avant tout de la manière dont ces finalités sont conçues, dosées et surtout mises en œuvre. Elles le sont selon les exigences politiques et les courants pédagogiques des différentes époques, et non en fonction des finalités elles-mêmes.

L'école est aujourd'hui encore le lieu par excellence de «construction [et de] transmission aux générations futures d'une conception du monde et de valeurs à partager», autrement dit, d'un projet d'avenir commun (Audigier 1997 : 5). Toutefois la conception de l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans un nouveau paradigme.

Tout en continuant à valoriser la transmission de connaissances factuelles du passé, bon nombre de programmes d'histoire mettent progressivement un accent particulier sur le développement des aptitudes intellectuelles (des compétences) et de l'esprit critique des élèves. En Suisse, les programmes d'histoire ne sont plus prioritairement pensés en termes de validation du présent par une connaissance du passé, mais d'interrogation des origines et des fondements grâce à des capacités de discernement. L'histoire scolaire est une manière de connaître, une méthode pour développer la compréhension des relations entre les peuples et les événements du passé et du présent (Wineburg 2001). La pensée historienne participe de cette manière de connaître (Hassani Idrissi 2005 ; Heimberg 2002). Elle fait écho à l'émergence d'une histoire plurielle au sein de la communauté des historiens et se caractérise par le dépassement de la dimension essentiellement factuelle et identitaire de la discipline. Si l'histoire reste associée à l'éducation citoyenne, ce n'est plus seulement pour construire l'identité des jeunes en termes d'appartenance nationale, mais

surtout pour développer l'aptitude des élèves à interroger et à comprendre des phénomènes sociaux passés et présents, à construire une opinion personnelle raisonnée et pertinente à leur sujet.

Cette définition des finalités de l'histoire scolaire reste toutefois sujette à controverses. Ses contradicteurs l'interprètent comme le refus d'une transmission de connaissances factuelles tels que dates, personnages, événements. Le souci de distinguer méthodes et contenus n'implique pourtant pas un choix exclusif. Il traduit l'importance à accorder aux premières dans la manière d'aborder — et non d'évincer — les seconds dans le but de développer les facultés intellectuelles des élèves. Il est évident que la méthode historique n'est pas un jeu intellectuel désincarné ; l'étude d'un objet historique combine méthode et connaissances factuelles.

En Suisse, une interpellation adressée au Conseil fédéral en décembre 2004 par quarante parlementaires suisses de l'Union démocratique du centre, parti de droite populiste et nationaliste, et la réponse qui lui a été faite en février 2005, sont significatives de ces controverses¹¹. L'auteur de l'interpellation souhaite que le Conseil fédéral prenne des mesures afin que l'enseignement de l'histoire transmette «une image positive de la Suisse» de manière à «développer chez les générations nouvelles un esprit patriotique prêt au sacrifice». Dans sa réponse — négative — le Conseil fédéral explicite les finalités que les autorités helvétiques assignent à l'enseignement de l'histoire. Tout en reconnaissant la nécessité de transmettre des connaissances à propos du passé, l'histoire scolaire a pour mission de poser «les fondements du futur exercice des droits et obligations civiques». Le Conseil fédéral souligne l'importance «de rendre les élèves capables de discernement critique face à l'histoire et aux différentes manières de la présenter».

Du point de vue de la Confédération la valeur éducative de l'histoire réside non pas dans l'acquisition de savoirs historiques, mais de compétences intellectuelles que la méthode historique permet de développer. Ce point de vue est aujourd'hui largement partagé par la communauté des didacticiens de l'histoire (voir notamment Tutiaux-Guillon & Nourrisson 2003). C'est précisément dans cette perspective qu'a été introduit dans le canton de Genève, en 2001, un nouveau plan d'étude pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne au niveau du secondaire I.

2.1. Le plan d'étude genevois

Le plan d'étude précité est organisé autour de sept objectifs d'apprentissage qui visent l'acquisition de compétences caractéristiques du «regard spécifique sur le monde qui est propre à l'histoire et aux historiens» et qui «dépendent directement des savoirs fournis par la pensée historique» (plan d'études 2001 : 1)¹² :

11. Interpellation déposée par André Reymond au Conseil national le 7.12.2004.

http://search.parlament.ch/f/cv-geschaefte?gesch_id=20043650.

12. http://www.geneve.ch/co/former/plans_etudes/pe_educ_citoyenne.pdf.

- «—Être capable de critiquer des sources, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques ;
- Savoir interroger le passé pour mieux comprendre le présent et ses racines, l'origine des droits et des contradictions qui caractérisent la société actuelle en remontant dans le passé ;
- Prendre en compte l'« autre », d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives ;
- Être sensible à la complexité des temps et des durées dans le cadre de l'analyse historique des faits et des sociétés anciens ;
- Distinguer l'histoire et la mémoire, se montrer lucide et critique en matière commémorative ;
- Prendre en considération l'expression de l'histoire dans les champs culturel et médiatique, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique ;
- Acquérir progressivement des points de repère et une culture générale en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations.»

Ces sept objectifs font écho à trois grandes catégories de la pensée historique : «comparer (constater des points communs, des différences) ; périodiser (établir des successions, des ruptures) ; distinguer (l'histoire et ses usages)»

(HEIMBERG 2002 : 35).

Le plan d'étude détermine également des bornes chronologiques pour chacun des trois degrés d'enseignement de l'école secondaire obligatoire : de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale en 7^{ème} année, de la civilisation médiévale à la Révolution française en 8^{ème} année, les 19^e et 20^e siècles en 9^{ème} année. Mais il n'impose pas de thématiques historiques : «[il] ne constitue pas un programme, mais indique les critères de construction de ce programme» à l'appui de principes organisateurs (plan d'étude 2001 : 18). Ceux-ci constituent en somme la focale à adopter pour choisir, penser et enseigner des thématiques historiques. L'absence d'une liste de contenu — comme l'on en trouve dans la plupart des curriculums — se justifie ici par la volonté de ne pas figer les connaissances que l'école transmet et de favoriser la prise en compte continue des évolutions de la recherche historique et des nouvelles questions qui se posent à l'encontre du passé. Des enseignants sont toutefois mandatés par la direction de l'école secondaire obligatoire pour élaborer des séquences thématiques — associant un thème et un mode de pensée — qui sont à disposition de tous les enseignants d'histoire.

La volonté de se démarquer d'un savoir imposé par les pouvoirs politiques est significative d'une histoire scolaire centrée sur des finalités intellectuelles, méthodologiques et critiques. L'absence d'un accord sur les contenus à enseigner pose toutefois la question délicate de la responsabilité — au sein d'une communauté socio-politique — du choix des connaissances transmises : «l'école doit s'interroger autant sur ce qui est transmis, que sur le mode de transmission» (Tutiaux-Guillon & Nourrisson 2003 : 8). Les enseignants se disent souvent démunis face à la diversité des

ressources disponibles et l'accumulation des objets susceptibles d'être enseignés. D'autre part, diverses enquêtes montrent la difficulté exprimée par les enseignants à articuler les finalités intellectuelles et critiques de l'enseignement de l'histoire avec la constitution d'une culture commune — de connaissances partagées à propos d'un passé commun — qui leur apparaît comme étant tout aussi fondamentale¹³. L'enseignement de l'histoire est en effet pris, rappelons-le, dans ce double mouvement entre l'exigence de former intellectuellement les élèves à une pensée autonome et raisonnée (mouvement de distanciation), tout en cherchant à susciter, chez ces mêmes élèves, un sentiment d'appartenance à une communauté de destin (mouvement d'adhésion).

2.2. *Du contenu transmis au lien social*

L'identité se tisse à partir des histoires que l'on nous raconte, des histoires que l'on se raconte. Au sein de la famille, à l'école, dans les médias, dans le monde social, plétores d'histoire circulent et véhiculent un nombre important de connaissances factuelles. Peu importe que ces connaissances soient avérées, fictives, mythiques,... elles participent toutes à forger un rapport au passé, au présent, à l'avenir que nous partageons avec ceux qui nous entourent au sein de notre espace social, culturel, politique.

Si les histoires racontées participent à la construction identitaire de chaque individu, le choix des objets historiques étudiés à l'école ne devrait-il pas résulter d'une concertation — aussi délicate soit-elle — au sein de la collectivité ? L'école est bien plus qu'un lieu de transmission supplémentaire aux côtés de multiples autres réseaux médiatiques. Elle est le véhicule principal — parce que commun à tous les membres scolarisés au sein d'une communauté sociopolitique — d'une vision du passé en fonction d'un avenir souhaité et souhaitable.

Face au présent perpétuel de la recherche historique, aux changements des enjeux de société et aux évolutions des questions identitaires, l'histoire scolaire est appelée à renouveler continuellement les connaissances et la compréhension qu'elle transmet. Elle peut le faire en éclairant les questionnements auxquels répond l'histoire et qui sont le reflet des valeurs propres à une collectivité. Si la Révolution française est une des bornes chronologiques proposée dans le plan d'étude genevois et qu'elle constitue un sujet enseigné par une large majorité des enseignants genevois, ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un événement historique majeur pour la République genevoise du 18^e siècle. Ce n'est pas non plus parce qu'elle permettrait de construire une appartenance identitaire des élèves genevois. C'est d'abord parce

13. Une recherche est actuellement en cours au sein de l'Equipe de recherche en didactiques des sciences sociales de l'Université de Genève (Observatoire Histoire et Ecole). Elle vise à appréhender la réalité de l'enseignement et de saisir quelle histoire est effectivement transmise et apprise (François Audigier, Nadine Fink, Charles Heimberg et Valérie Opériol).

qu'enseigner la Révolution française est un moyen d'élargir l'échelle nationale pour construire et transmettre un certain nombre de valeurs qui sont aujourd'hui encore opératoires dans la conception collective de nos sociétés occidentales. Ce constat n'exclut pas que l'on puisse s'interroger — également dans le cadre de l'enseignement — sur la pertinence de ces valeurs et du modèle de société auquel elles participent. Enseigner la Révolution française à Genève découle en somme d'un accord implicite sur un certain nombre de valeurs à transmettre aux générations à venir. Pour autant que ces accords soient explicités, une des fonctions sociales à laquelle l'école peut répondre est de proposer de manière réflexive les histoires qui, parmi la multitude d'histoires coexistantes et malgré les valeurs conflictuelles qui traversent toute société, donnent sens à un passé, un présent et un devenir communs.

L'école peut transmettre un discours à propos du passé qui est celui d'un consensus identitaire implicite, qui ne fait pas de place aux enjeux de société — ou du moins ne les explicite pas — et qui écarte ce qui divise, ce qui suscite désaccord et controverse. Elle joue alors le jeu d'une transmission de mythes tels que ceux dont j'ai esquissé quelques traits dans la première partie de ce texte (la neutralité, le consensus politique, 1291 comme pacte fondateur,...). Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité, de faire interagir les acteurs sociaux en concurrence et de résoudre les différends, tout en dégagant les dimensions d'une histoire partagée. Cette seconde tendance s'écarte des grands modèles explicatifs qui passent sous silence tout ce qui divise les membres d'un groupe sociopolitique. L'accent ne porte alors plus prioritairement sur une transmission de savoirs à propos d'un objet historique étudié, mais sur une réflexion à propos des fonctions sociales, politiques, identitaires de l'histoire, réflexion qui articule *de facto* connaissances factuelles et modes de pensée historique.

3. Perspectives

Il n'existe pas *une* vraie histoire et *une* seule manière de la transmettre. L'histoire relève d'un dynamisme qui organise les expériences passées de manière à donner une signification au présent et envisager un avenir souhaitable. La familiarisation des élèves avec les mécanismes de fabrication de l'histoire — authentique ou mythique — et de ses fonctions sociales, politiques, culturelles, identitaires,... est essentielle si nous les souhaitons à la fois conscients et critiques à l'égard de leurs appartenances identitaires. Il me semble fondamental de ne pas nier ces appartenances identitaires, mais au contraire de les prendre au sérieux en veillant à en expliciter les significations et les mécanismes de construction, les valeurs et les stéréotypes qu'elles véhiculent. Il s'agit en somme de dénaturer l'identité nationale pour restituer les logiques de mise en cohérence et les modes opératoires.

Il paraît aujourd'hui fondamental de nous donner les moyens d'explicitier — et non de contourner, éviter, nier,... — la participation de l'histoire enseignée aux constructions identitaires des uns, des autres et de nous-mêmes et de parvenir, peut-

être, à mieux les maîtriser. Aussi, parallèlement au développement d'un enseignement centré sur l'outillage intellectuel des élèves, il semble nécessaire de poursuivre la réflexion sur les contenus historiques avec lesquels nous décidons, au sein d'une communauté sociopolitique donnée (genevoise, suisse, européenne, occidentale, mondiale ?) de former les futurs citoyens et d'agir sur leurs conceptions de l'identité et de l'altérité. Tout en gardant à l'esprit que même si nous partageons des histoires communes, nous n'entretiens pas les mêmes rapports avec ce passé (Eckmann 2004). C'est un vaste chantier de recherche qui s'ouvre.

Bibliographie

- AUDIGIER, F. (1993) Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Thèse, Université de Paris VII, Denis Diderot.
- AUDIGIER, F. (1997) Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme. Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille.
- AUDIGIER, F. (2005) «Histoires de stéréotypes, stéréotypes sans histoire». En : Le cartable de Clio, n° 5, 67-77.
- BECK, U. (2006) Qu'est-ce que le cosmopolitisme ? Paris: Aubier.
- BRUNER, J. (1996) L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la *psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- COMMISSION INDÉPENDANTE D'EXPERTS SUISSE — SECONDE GUERRE MONDIALE (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*. Rapport final. Zurich: Pendo.
- COMINA, M. (ed., 1989) *Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma*. Actes du colloque «Histoire et belles histoires de la Suisse» tenu les 6 et 7 mai 1988 à l'Université de Lausanne. Itinera, n° 9.
- ECKMANN, M. (2004) Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes. Genève: IES.
- FINK, N.; HEIMBERG, C. (2004) *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. Dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse — Château de Prangins. Prangins: Musée national suisse.
- FINK, N.; HEIMBERG, C. (2008) «Transmettre la critique de la mémoire». En : Hähnel-Mesnard, C., Lienard, M.; Marinas, C. (ed.) *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*. Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique, p. 65-73.
- FINK, N. (2008) Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Thèse, Université de Genève, FPSE.

- GIRARDET, R. (1986) *Mythes et mythologies politiques*. Paris: Seuil.
- HASSANI IDRISSE, M. (2005) *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- HEIMBERG, C. (2002) *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (ed., 2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Editions Amsterdam.
- JENSEN, B. E. (2000) *L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. Détournements de l'histoire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 89-104.
- JOST, H.-U. (2005) *A tire d'ailes. Contributions de Hans Ulrich Jost à une histoire critique de la Suisse*. Lausanne: Antipodes.
- KREIS, G. (2004) *Das verpasste Rendez-vous mit der Weltgeschichte*. Teil III. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*. 3/2004, 314-330.
- MULLER, B.; BOSCHETTI, P. (2003) *Entretiens avec Jean-François Bergier*. Carouge-Genève: Zoé.
- MULLER, C.A. (2007) *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au xx^e siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat, Genève: Université de Genève.
- PAYET, J.-P. (2008) «Le lexique pluriel des frontières de l'ethnicité. Un point de vue comparatif (France, Suisse) sur un objet à dénomination variable». En: *Bulletin de l'ARIC*, n° 46, 25-34.
- RESZLER, A. (1986) *Mythes et identité de la Suisse*. Genève: Georg.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. (ed., 2003) *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- VAN DONGEN, L. (1997) *La Suisse face à la Seconde Guerre mondiale, 1945-1948: émergence et construction d'une mémoire publique*. Genève: Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
- WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.