

Gritos y susurros: la ciudadanía en el corazón de la enseñanza de la Historia en Quebec¹

por Marc-André Éthier,¹ Jean-François Cardin² y David Lefrançois³

Université de Montréal,¹ Université Laval² y Université du Québec en Outaouais,³ Canadá.

marc.andre.ethier@umontreal.ca; jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca;

david.lefrancois@uqo.ca

Recibido: 06|05|2013 · Aceptado: 27|05|2013

Resumen

Este artículo presenta y analiza un ejemplo del debate sobre la enseñanza de la Historia que tiene lugar en la mayoría de los países del mundo desde hace ya varios años. En este caso, es el que se realiza en Quebec sobre la enseñanza de la historia nacional en la escuela secundaria desde la reforma iniciada en 2001. Se señala que la enseñanza de la historia en Quebec se centra desde hace tiempo en la formación de ciudadanía, se muestra la reforma de los programas y el debate que han generado. A continuación, se analiza la relación entre los cursos de Historia actuales y el nacionalismo de Quebec y de Canadá. Por último, se analiza la posición de algunos estudiosos en este debate. Los autores no ocultan su oposición a los discursos nacionalistas de los chauvinistas de Quebec incluso si son ellos mismos nacionalistas de Quebec y no apoyan el programa o el estado, incluso si quieren negar las habladurías de los opositores del programa y si apoyan la idea de centrar el programa en el desarrollo de las habilidades y actitudes críticas relacionadas con la Historia. Con este artículo se quiere contribuir a una internacional de especialistas en didáctica que luchen contra el mismo problema.

Palabras clave

Enseñanza secundaria en Québec, programas de estudio de la Historia, historiografía, nacionalismo, pensamiento crítico.



Cries and Whispers: citizenship in the heart of the teaching of History in Quebec

Abstract

This article presents and analyzes an example of the debate on the teaching of history which takes place in most countries of the world for many years. This is the Quebec debate about the teaching of national history in high school that has raged since the reform initiated in 2001. The authors point out that the Quebec history teaching is focused on the long-citizenship

training, and programs are reformed and the debate they have generated. They then analyze the relationship between history and current during the Quebec and Canadian nationalism. Finally, they analyze the position of some scholars in this debate. The authors do not hide their opposition to the Quebec nationalist discourse chauvinistic opponents of the program, even if they are themselves Quebec nationalists, and they do not support the program or the state, even if they want to deny the patter of opponents to the program and they support the idea of the program focus on the development of critical skills and attitudes associated with the story. They want, with this article, contribute to the creation of an international educationalists struggling with the same problem.

Keywords

Secondary education in Quebec, curriculum History, historiography, nationalism, critical thinking.



«La refutación de los argumentos es importante, pero también lo es la definición de los compañeros imputados. «Algunos» no tienen nombre, pero aquellos a quienes se dirige la crítica, si los tienen».
Ernesto Che Guevara, *Escritos de un revolucionario*, 1987 (1963):29

Desde mediados del año 2000, una coalición de intelectuales conservadores de Québec declaró la guerra a los progresistas y llevó el conflicto al frente educativo. Una nutrida salva apuntó hacia el nuevo curso de Historia y educación para la ciudadanía [HEC]. Esta crítica fue lanzada bajo la cobertura de la defensa de la cultura o incluso de la nación quebequense contra las cargas pretendidamente dirigidas por el multiculturalismo, el instrumentalismo o el posmodernismo (Gagnon, 2009:229). Los progresistas fueron superados por esta campaña de desinformación, hasta que se unen. Con este texto, voluntariamente polémico, buscamos restablecer los hechos o al menos a proponer una interpretación divergente. Creemos que este debate es universal en su esencia e interesa a todas las sociedades donde existen, con diferentes grados, tensiones semejantes entre el conservadurismo y el progresismo en educación.

La primera sección recuerda que la enseñanza de la Historia en Quebec tiende desde hace mucho tiempo, a pesar de las aserciones de sus críticos, a orientarse hacia la formación ciudadana. La segunda presenta el debate sobre la reforma y los programas reformados. La tercera examina la relación entre los cursos de Historia actuales y el nacionalismo y muestra que estos cursos reposan sobre un nacionalismo cívico quebequense y no privilegian ni el nacionalismo canadiense ni el internacionalismo proletario, contrariamente a las alegaciones de quienes los atacan (Bédard, 2008:119). La última sección analiza la posición de algunos profesores de

Historia y sociología (o de sus seguidores) en el debate sobre la enseñanza de la historia nacional en Quebec. Nombramos a nuestros adversarios, en el cuerpo del texto o en las notas, por respeto a su derecho a replicar a las acusaciones explícitas y precisas en un *vis-à-vis* tangible.

Los programas de Historia en Quebec en el siglo XX

En Quebec, algunos intelectuales acusan a los nuevos programas escolares de profanar la escuela introduciendo consideraciones políticas impuras y contaminadas en este santuario hasta ahora respetado (Bédard & Chevrier, 2008; Bock-Côté, 2007; Bombardier, 2006). ¿Está fundamentada esta visión nostálgica? Sabemos desde hace mucho tiempo que la socialización política era omnipresente en las escuelas de todo el mundo en los siglos XIX y XX,² ¿pero lo era también en Quebec? Para intentar dar una primera respuesta a esta pregunta, esta sección hace un rápido bosquejo de la situación que prevalecía antes de 1960, época del nacionalismo tradicional, durante la transición de los años 1960–1970 y finalmente de los años 1980 hasta finales de los 1990.

A mediados del siglo XIX, F.-X. Garneau, identificado a menudo como el primer gran historiador de Quebec, desarrolló el prototipo del «canon» quebequense, o sea, el gran relato lineal, fijo, teleológico y justificativo de «comunidades imaginarias» (Anderson, 1983) —véanse «tradiciones inventadas» (Hobsbawm, 1995. También, por la Francia: De Cock & Picard, 2009)— promovidas por «el equipo ganador» (Laville, 1984) para legitimar las relaciones sociales asimétricas que favorecen a la élite, cualquiera que sea esta. Durante la primera mitad del siglo XX, L. Groulx, historiador nacionalista, la refundó y bendijo. Durante la primera parte del siglo XX, todos los programas de estudios de las escuelas públicas quebequenses frecuentadas por los franco-católicos tendían a formar ciudadanos virtuosos. La clase de Historia seguía el canon de Groulx y era un lugar de aprendizaje del civismo, del respeto hacia las instituciones, así como del desarrollo de un patriotismo franco-canadiense. La predicación católica fortalecía todo esto.

Así, el Programa de estudios de las escuelas elementales estipulaba aun en 1959 que la enseñanza de la Historia debía revelar «a los niños la acción de la Providencia». Y debía mostrar igualmente que «las naciones sólo alcanzan una verdadera felicidad» si son «fieles a la ley de Dios». Señalaba «la acción benefactora de la Iglesia Católica y las entregas admirables que ésta suscita por donde quiera que puede ejercer libremente su misión» y «la pureza de nuestro origen canadiense francés, el carácter religioso, moral, heroico e idealista de nuestros ancestros (...) la protección visible de la Providencia en la supervivencia de nuestro nacionalismo» (Département..., 1959:481–482).

A través de este tipo de leyendas, antaño presentadas como verdades incontestables y divinamente inspiradas, se infundía a los jóvenes un orgullo nacional y una memoria colectiva considerada como admitida por toda la población y destinada a consolidar la sociedad.

La explosión de una tormenta social hace obsoleta el programa de 1959. En efecto, a pesar de los esfuerzos ideológicos y políticos de entonces y los intentos de represión de las luchas de los sindicatos industriales, la presión de las transformaciones sociales y económicas que se

precisaban en los años 1940–1950 sembró en Quebec, como en Estados Unidos, en Francia y en otros países un viento de cambios culturales profundos que hizo levantarse una tormenta sociopolítica. Desde los años 1960 hasta la primera mitad de los años 1970, este viento barrió la provincia antes de comenzar a cambiar. El aumento del número anual de días de huelga por persona, el nivel de empatía que un número creciente de quebequenses manifestaba hacia las luchas antiimperialistas y las campañas en favor de los derechos civiles en el mundo, la ampliación y el éxito de los movimientos feministas y estudiantiles, al igual que las manifestaciones de la transformación del nacionalismo canadiense–francés en lucha contra la opresión nacional de los quebequenses marcaron entonces un hito (Vallières, 1967; Fanon, 1961–1968; Memmi, 1985–1957).

Este clima turbulento llevó al Estado quebequense, él mismo promotor en parte de estos cambios, a hacer obligatoria la escuela hasta la edad de 16 años, a instaurar la gratuidad de los manuales escolares, a asegurar a las escuelas un financiamiento más equitativo y más satisfactorio y a esforzarse por unificar y secularizar las estructuras y programas anteriormente segregados según el género, la fe y el idioma, entre otros (Lefrançois & Éthier, 2010). El Estado estableció un programa de préstamos y de becas, concedió subsidios a las universidades y contuvo la subida de los derechos de escolaridad. Esto tuvo por efecto aumentar los efectivos escolares, el nivel de alfabetización, etc. (Charland, 2005). Sobre la marcha, el informe de la Comisión Parent, hecho público a mediados de los años 60, abogó por una enseñanza de la Historia «científica» destinada a formar al ciudadano y atacó duramente el canon en Historia nacional (AA VV, 1966).³

En 1969, el Ministerio de Educación dictó unos nuevos programas–marco. Estos programas se inspiraron en la psicología humanista del psicólogo estadounidense C. Rogers. Proponían una visión pedagógica enfocada en el desarrollo de la persona, la creatividad y la no directividad, antes que un enfoque centrado en un contenido específico (Martineau & Gauthier, 2002). De hecho, de 1969 a 1974, el programa de Historia era facultativo y su contenido era adaptable según el albedrío de los profesores. El programa=marco de ciencias humanas de la enseñanza primaria, publicado en 1971, tenía una veintena de páginas. Recomendaba algunos temas para estimular la observación, despertar la creatividad y el interés de los alumnos, favorecer el establecimiento de enlaces entre los conocimientos en geografía y en Historia de Quebec y del mundo (Dumont, 1985). Los objetivos asociados a la ciudadanía eran mucho más discretos que en los programas precedentes o en los siguientes, los autores se limitaban a afirmar que era necesario «insistir sobre el civismo» (Ministère, 1971:21) en el paso por la secundaria.

Esta gran libertad dada a los profesores desapareció, sin embargo, gradualmente a merced de tendencias contradictorias. Así, uno de los primeros blancos de la nueva rigidez en educación fue la Historia, con la obligación de aprobar el curso de Historia de Quebec para obtener un diploma de estudios secundarios, luego de la adopción en la Asamblea Nacional de Quebec, de una moción acerca de la enseñanza de la historia nacional en noviembre de 1974 (Idem).

Por otra parte, una resaca ideológica internacional siguió a la crisis petrolera y de las finanzas públicas (Apple, 2004; Berthelot, 2006). En Quebec, a comienzos de los años 80, se reflejó en una serie de medidas heterogéneas. Estas incluían políticas de tipo thatcherista, como recortes

presupuestarios en los servicios públicos y medidas que debilitaban a los sindicatos. Uno de los ejemplos más contundentes fue el decreto gubernamental de las condiciones de trabajo de los empleados del sector estatal y paraestatal aplicado en 1982. Estas medidas comprendían también una reforma educativa que incluía tanto elementos progresistas como regresivos. A partir de 1982 (Bouvier *et al.*, 2012) se publicaron tres programas de Historia con el contenido detallado, formulados bajo forma de objetivos de aprendizajes medibles y prescritos. Los cambios más sobresalientes realizados en estos cursos se centraban a la vez en los aspectos historiográficos y pedagógicos.

En el plano historiográfico, se trataba de reducir la separación entre la historia erudita y el contenido de la Historia enseñada en la escuela. Esto significaba adoptar la perspectiva de la Escuela de los Anales francesa (F. Braudel, L. Febvre, etc.) y de la Nueva Historia integrando, entre otros, el estudio del mundo, del período contemporáneo, de las mentalidades, las estadísticas demográficas y las estructuras sociales, así como la eliminación de los sesgos contra algunos grupos olvidados por la tradición: inmigrantes irlandeses, negros, mujeres, trabajadores, autóctonos, etc. Estos programas proscribían la historia estrictamente de los acontecimientos, centrada en la acumulación de hechos políticos relativos a la formación de los Estados-nación o a la vida de los miembros de las élites, muy a menudo de los hombres blancos. Se acercaban así indudablemente a la evolución de la historiografía desde los años 1930–1940. En Quebec, desde finales de los años 1940, un puñado de historiadores minaban los relatos que adulaban los actos de individuos heroicos y otros mártires, hasta ahora garantía y recurso de la epopeya nacional, como Dollard des Ormeaux. En 1979, los historiadores P.–A. Durocher, R. Linteau y J.–C. Robert (Linteau *et al.*, 1979) publicaban el primer tomo de su *Historia del Quebec contemporáneo* — centrado en el devenir, no de una *nación*, sino más bien de una *sociedad* en su territorio — que los autores del curso de Historia de Quebec y de Canadá (cuarto año de secundaria) siguieron de cerca.

En el plano pedagógico, la reforma de 1982 debía superar el foso que separaba la enseñanza escolar de la investigación institucionalizando prácticas que una mayoría de investigadores en educación consideraba como modelos. Estas prácticas estaban centradas en el alumno y se referían tanto a la adquisición del saber como del saber hacer y del saber-ser. Estos programas rechazaban las costumbres didácticas tendentes a hacer memorizar a los alumnos un relato único. Preferían los enfoques que reposan sobre una gestión «activa» del aprendizaje: organizar su enseñanza para hacer alcanzar a los alumnos objetivos de aprendizaje, insistir en las habilidades intelectuales y metodológicas (los saber-hacer), suscitar la inducción, hacer manipular fuentes, recurrir a los medios audiovisuales, etc. (Bloom, 1975; Gagné, 1965).

El programa de Historia Nacional de 4º año de secundaria proponía siete grandes finalidades. La primera era que los alumnos comprendieran «las principales condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y religiosas que modelaron Quebec en el contexto canadiense». La segunda era que aumentaran sus habilidades intelectuales relacionadas con el pensamiento histórico. La tercera y cuarta eran que se sensibilizaran tanto «en la necesidad, en los principios y en los límites del análisis histórico de los fenómenos sociales» como en la «diversidad de las pertenencias sociales y en la realidad de las solidaridades y de los conflictos». Las dos siguientes

eran que desarrollen «la capacidad de analizar sus valores personales y los de su medio social», al igual que una «actitud de apertura y de respeto en relación con otros valores diferentes de los suyos». La última era concienciarlos en su «papel de ciudadano[s] responsable[s] del futuro de la colectividad» (Ministère..., 1982:13).

Con estas cuatro intenciones educativas, el programa ya estaba explícitamente centrado en la educación para la ciudadanía y el desarrollo de las competencias que deben permitir, por un lado, ejercer su ciudadanía de forma clara y, por el otro, formular sus problemas de identidad. En el plano de la identidad y de la nación se apoyaba ya en una lectura pluralista e inclusiva de la sociedad quebequense:

«El programa quiere tener en cuenta la dimensión pluralista del pasado quebequense señalando el aporte de todos los grupos a la historia colectiva. La historia nacional concierne a todos los quebequenses, cualquiera que sea su origen étnico, lingüístico, social o religioso. Por consiguiente, debe reflejar su diversidad: dar cuenta de las diferencias y respetarlas, pero también mostrar lo que converge y lo que es común. La democracia supone la expresión de valores diferentes en el seno de una misma sociedad. Bien presentadas, estas divergencias sólo pueden sensibilizar al adolescente en la defensa de los derechos fundamentales y conducirlo a una mayor apertura hacia otros valores diferentes de los suyos» (Ministère..., 1982:12).

Así, durante más de 20 años, de 1984 a 2006, el antiguo curso de historia nacional propuso a los profesores y a los alumnos quebequenses una lectura del pasado de Québec orientada a la evolución de la *sociedad quebequense* —y no de la *nación* quebequense, una expresión que no aparece en el texto ministerial—, con el objetivo claro y explícito, de *formar a ciudadanos que deben funcionar en una sociedad cada vez más abierta y pluralista* (Ministère..., 1982:11–13). Sin embargo, a pesar de las intenciones expresadas a través de los discursos oficiales y sabios, la mayor parte de los profesores de historia relataban una historia occidental o quebequense reforzada por hechos políticos y favorecían la identificación no reflexiva a una comunidad predefinida (Coron, 1997; Laville, 1984; Lenoir, 2002; Martineau, 1999; Ségal, 1990). En su favor, notemos que el programa de historia nacional se interesaba primeramente por la comprensión de tendencias socioeconómicas pasadas, pero se estructuraba todavía en torno a rupturas constitucionales. Además, al finalizar los estudios secundarios existía un examen nacional, compuesto por preguntas con respuestas múltiples esencialmente factuales, que consolidaba los usos vinculados con las preguntas y respuestas unívocas, con las exposiciones basadas sobre un esquema narrativo familiar, como el del cuento maravilloso, así como con los ejercicios de transcripción de palabras y frases sin sentido.

Desde luego este programa no gozaba de unanimidad. Así, autores de derecha representados principalmente por Y. G. Kelebay, un profesor de historia de la universidad McGill, lo rechazaban porque se basaba en la historia social y su contenido promovía el separatismo y el marxismo (Kelebay, 1984). Desde mediados de los años 90, las centrales sindicales reclamaron también una reforma, pero nutriéndose de otras corrientes ideológicas, con vista a acrecentar el carácter mixto social, étnico y escolar y apoyar mejor a los medios desfavorecidos para asegurar las condiciones de éxito del mayor número de escolares (Berthelot, 2006).

Muchas reflexiones y discusiones públicas fueron llevadas a cabo en ocasión de los Estados Generales sobre la educación en 1995 y 1996, y de las audiencias del Grupo de Trabajo sobre

la enseñanza de la historia (Éthier *et al.*, 2005). El informe de este grupo, presidido por J. Lacoursière y cuyas reflexiones y recomendaciones inspiraron a los autores de los actuales programas de historia (Groupe..., 1996), se enfrentó también a las críticas de los comentaristas y de los intelectuales independentistas como el de la politóloga J. Legault (1996), cronista en ese momento del diario *Devoir*. Por su parte, la historiadora B. Richard el informe de ser excesivamente abierto al pluralismo y de rectitud política al tratar de borrar las tensiones y los conflictos entre la mayoría francófona — siempre presentada como eterna, monolítica y unidimensional — y los *otros* (el Canadá inglés, la minoría anglo quebequense, los inmigrantes, los autóctonos, etc.) (Richard, 1996).

En síntesis, poco importa lo que digan algunos, la formación para la ciudadanía es desde hace mucho tiempo el fundamento de la enseñanza escolar de la historia en Québec.

El debate del 2006 sobre la enseñanza de la historia nacional en Quebec

A principio de los años 2000, el Ministerio de la Educación, de Ocio y de Deportes [MÉLS] de Québec, comenzaba el cambio de unos programas por otros, basados en un enfoque por competencias (Cardin, 2007; Cardin, 2010; Cardin & Bouvier, 2009; Cardin & Tutiaux-Guillon, 2007; Éthier *et al.*, 2008; Éthier & Lefrançois, 2011; Éthier & Lefrançois, 2012). Este proceso comenzó en secundaria en 2005. Actualmente en uso pero todavía en proceso de ajuste, esta reforma mezcla paradigmas llamados tradicionales y socio constructivistas, el control de la enseñanza y de la evaluación y la confianza en el profesionalismo de los profesores, las misiones de identificación y de autonomía (Ministère... 1997; Ministère..., 2001). Habiendo enunciado en otra parte nuestras críticas a estos programas (Lefrançois *et al.*, 2009),⁴ no las enumeraremos aquí. No obstante, queremos reafirmar que en nuestra opinión, los programas deben desarrollar competencias disciplinarias, y no a partir de un relato liso y fijo (que compromete la gestión capacitadora y reflexiva de los alumnos), sino de cuestiones socialmente vivas: la lucha por la igualdad de hombres y mujeres, contra el imperialismo canadiense o la opresión nacional de los quebequenses, etc. (Éthier & Lefrançois, 2012).

Basándose en documentos y debates mencionados más arriba, un equipo restringido de profesores, liberados de su docencia para esto, fue encargado, con la ayuda de un coordinador del Ministerio, de realizar las consultas ante especialistas, historiadores y didactas, y de redactar el texto de los nuevos programas de Historia. Este equipo hacía releer, discutir y criticar sus textos a una veintena de otros profesores de historia de secundaria, provenientes de diferentes regiones de Québec.

Los programas de Historia actuales consisten en dos cursos que deben desarrollar, con algunas pocas diferencias, las tres mismas competencias disciplinarias. Estas consisten en (1) problematizar un fenómeno social, (2) investigar al respecto con ayuda de herramientas propias de los historiadores (actitudes, gestión, técnicas, conceptos, referencias culturales y cronológicas, etc.) y (3) tener en cuenta los resultados de esta investigación en su vida de ciudadano.

El primer curso se concentra en Europa Occidental y América del Norte, aunque aspirando a una historia llamada universal. Es enseñado en primero y segundo año de secundaria.

El segundo es para el tercer y cuarto año. Se centra en Québec. Ambos arrojan una mirada comparativa sobre otras sociedades.

La publicación del nuevo programa de historia en el primer ciclo de secundaria se hizo con una indiferencia casi total por parte de universitarios y de creadores de opinión. Ningún intelectual se conmovió porque este curso se estructure en torno al desarrollo por los alumnos de tres competencias ni porque esté abierto al estudio de sociedades no occidentales, valorando así la diversidad de las sociedades ni incluso que rechace claramente la memorización y el enciclopedismo (Ministère..., 2006; Rioux & Fabvre, 2008), los cuales habían sido durante largo tiempo el atributo de la historia escolar, pero que ya no lo eran, al menos en principio, desde hace 20 años.

En consecuencia, cuando en 2006, los funcionarios del MÉLS presentaron a consulta pública el programa del segundo ciclo, que trataba de la historia de Quebec, anticipaban sin duda que todo marcharía sin obstrucciones. No debían prever que militantes nacionalistas, algunos preocupados por la propaganda canadiense,⁵ otros molestos por los desaires infligidos a su concepción nacionalista de la historia (Larose, 2006), organizados y aprovechando la complacencia de algunos medios de comunicación, se unirían en contra del programa (Robitaille, 2006; Angers *et al.* 2006).⁶

El ataque inicial contra el proyecto de programa, en abril 2006, nos parece una reacción epidérmica —y por consiguiente poco informada— de una franja de militantes nacionalistas de todas las tendencias, identificados tanto con la derecha como con la izquierda (Cardin, 2007; 2010). La explotación que siguió de la teoría del complot contra «la nación» exacerbó los temores de la mayoría de origen canadiense francés de Québec, pervirtiendo así la conciencia de la opresión nacional (Lavallé, 2008).

Fue, sin duda para atenuar los riesgos de la desaprobación del electorado francófono, que el gobierno federal de J. Charest revisó el proyecto de programa en la primavera y el verano de 2006. Los cambios aportados no accedían a las demandas de los opositores —tales como reintroducir un relato nacionalista tradicional o eliminar la educación para la ciudadanía—, pero hacían explícito lo que los ciegos voluntarios evitaban ver. Según el testimonio mismo de los opositores, el programa permaneció en efecto intacto, salvo en algunos ajustes y precisiones accesorios, como el tratamiento de la conquista de la Nueva Francia por la Gran Bretaña en 1763, puesta en evidencia por la creación de un capítulo aparte y por una serie de acontecimientos, 20 de los cuales para el único capítulo sobre incluyendo 20 para un capítulo sobre «El surgimiento de una sociedad en la Nueva Francia» (como la llegada del explorador francés Jacques Cartier en Gaspé en 1534 y la fundación de Quebec en 1608. Esta versión recargada del programa fue seguidamente adoptada en el otoño del 2006, sin apenas atención mediática.

Se iniciaba entonces otra fase del debate durante la cual los opositores, sobretudo historiadores especialistas de la historia de Quebec, se organizaron mejor y pasaron a una fase más sofisticada de su cábala anti programa. Así, M. Sara-Bournet y M. Seymour dijeron no querer retornar a una historia «nacionalista» sino más bien a una «historia nacional», o sea a una historia de lo nacional (Sarra-Bournet, 2008). Sin embargo, como veremos más adelante, la

reanudación de esta tonadilla por otros no engaña a nadie: se trata en realidad del entramado de un esquema nacionalista tradicional del que este coro canta los elogios.

Los programas y el nacionalismo cívico

Insistiendo sobre la educación para la ciudadanía, los cursos de historia actuales sirven, según sus opositores, de vehículo de la unidad canadiense e instrumentalizan la historia, puesta al servicio de una empresa de seducción multicultural canadiense. Al contrario, dicen los partidarios de estos programas, insistir en la educación para la ciudadanía es necesario para formar ciudadanos autónomos, críticos, lucidos y comprometidos (Parker, 2008). ¿De qué se trata?

En su mayor parte, los escritos en educación para la ciudadanía rechazan como contra-productores para la enseñanza las historias asépticas y edificantes; las consideran incluso incompatibles con la esencia de la historia (Éthier, 2000; Galston, 1991; Macmillan, 2008).⁷ Para estos autores, cualquiera que sea la historia no es una herramienta ni infalible ni incluso necesaria y suficiente, la tienen como un medio para comprender y criticar la mecánica de las instituciones sociales (Kymlicka, 2001). Para ellos, la escuela debe ayudar a formar ciudadanos lucidos y críticos a partir de una base de conocimientos sólida y pertinente y, si es necesario porque la escuela no defiende los derechos democráticos y las conquistas sociales fundamentales, derrocar el sistema de donde ella emana (Giroux, 1981).⁸

De acuerdo con estos escritos, los textos ministeriales quebecuenses rechazan especialmente una forma de educación para la ciudadanía tradicional que se apoya en la tesis de la primacía de las instancias colectivas en la formación de la identidad personal. En efecto, el enfoque rechazado subordina los derechos y la justicia social a la cohesión de una «comunidad» política:

«En el contexto de la construcción de los Estados–Naciones, hace poco más de un siglo, la generalización de la educación histórica en la escuela pública se hizo a partir de preocupaciones relativas a la educación ciudadana. Por medio de un relato histórico, se trataba de enseñar a los ciudadanos su identidad nacional así como la validez del orden social y político.» (Ministère..., 2006:337).

La escuela era concebida entonces como una institución eficaz para «instalar» estos elementos de la vida colectiva en el centro de la personalidad de los futuros ciudadanos. En una perspectiva de reproducción social, esto era posible pidiéndoles «plegarse a ciertos rituales cívicos a fin de manifestar abiertamente y de reiterar su sentimiento de pertenencia a una colectividad política específica» (Lamoureux, 1996:15).

Estos textos oficiales preconizan una visión de la educación más cercana a la propuesta en los escritos académicos y tendentes a confiar en la disciplina histórica «la responsabilidad de contribuir a formar ciudadanos capaces de una participación social abierta y lúcida conformemente con los principios y con los valores democráticos» (Ministère..., 2006:337–338). Para esto, los alumnos deben ser guiados a explorar y determinar las raíces históricas de su identidad social (Ídem). La historia ayudaría precisamente a los alumnos a descubrir sus «fundamentos identitarios» (MÉQ, 2004:348), porque «dándoles acceso a referencias que [les] permiten captar [su] pertenencia a una colectividad que comparte valores comunes, principalmente los

que están asociados a la democracia», participa en la estructuración de su identidad. Desde luego, los alumnos deben cultivar los valores prescritos, aquellos que según el MELS fundan la sociedad quebequense y les predisponen a ejercer su «papel de ciudadano[s], en [su] medio inmediato, la escuela, y en el seno de una comunidad más grande» (ídem:295–296).

Se trata esencialmente de los valores que permiten a cada uno hacer valer y respetar sus opiniones. La historia escolar debe formar «patriotas constitucionales», según J. Habermas (Dufour, 2001). La historia educaría a ciudadanos libres, porque, inculcándoles valores democráticos (a los cuales deberían, en justicia, adherirse para verse como partes de un contrato social), los motivaría a asumir sus funciones de participación social lucida (MÉQ, 2004; Lefrançois *et al.*, 2009). Siempre según los autores del programa, la identificación con la etnia canadiense francesa debería ser opcional para integrarse a la nación cívica quebequense y actuar en ella respetando sus instituciones.

Según Bock–Coté y los miembros de la *Coalición para la historia*, esto es en sí mismo un problema: la historia escolar no debe servir ni al presente ni a la educación para la ciudadanía, sino solamente al conocimiento de los hechos del pasado, bajo pena de caer en el relativismo, el presentismo o el marxismo (Bédard, 2008; Courtois, 2009; Bédard & D’Arcy, 2011; Sarra–Bournet, 2007). Sin embargo, R. Comeau et J. Lavallée, dos líderes de la Coalición escribían específicamente: «[n]osotros creemos [...] que el conocimiento de la historia de la sociedad quebequense, en particular para los alumnos provenientes de la inmigración, debería ser una prioridad si queremos que se integren armoniosamente en su nueva sociedad de acogida» (Comeau & Lavallée, 2009, s/d de página). ¿La clase de historia no se pone, al construir la identidad de estos alumnos, completamente al servicio del presente?

La plataforma de la Coalición asigna al curso de historia finalidades incompatibles con el nacionalismo cívico del que sin embargo se reclama. Según Comeau, la

«revolución pedagógica silenciosa, que el ministerio calificó de simple “renovación pedagógica” y que se traduce por la lucha contra la transmisión de los saberes disciplinarios así como por esta orientación multicultural que contradice nuestras políticas quebequenses de integración de los inmigrantes, fue instaurada sin debate democrático» (Comeau, 2009, s/d de página).

El historiador nacionalista C.–P. Courtois se inscribe en esta misma lógica:

«Esta constatación es reforzada por la comparación con el antiguo programa. La visión amnésica de nuestra historia propuesta en el nuevo programa está modelada de forma extremadamente compatible, en la práctica, con una identificación con el multiculturalismo canadiense más que con el crisol quebequense. Quebec ya no es una nación miembro de la Confederación Canadiense, sino un agregado de identidades fragmentadas agrupadas en una federación canadiense y una provincia caracterizada por la dualidad lingüística» (Courtois, 2009:1).

Ya que los nuevos programas ocasionaran estas nuevas derivas, deberían promover también un modo de reproducción social nuevo y alejarlo de los programas precedentes. O, como hemos visto, una lectura atenta de los programas de 1982 revela sobre todo que estos se conformaban igualmente con todas las dimensiones estándar del nacionalismo cívico: identificación de todos los ciudadanos quebequenses con un espacio cívico común, con un idioma común y con un territorio con fronteras definidas.

La interpretación que la Coalición hace de los programas no refleja a menudo más que una imagen incompleta, parcial, reductora y alambicada de sus contenidos. Así, según la lectura de los miembros de la coalición «el contenido del programa *Geografía, historia y educación a la ciudadanía* [en primaria] sólo conserva “puntos de referencia” de la historia de Quebec y del Canadá que no corresponden a momentos fundadores de la historia de Quebec y del Canadá» (Coalition... 2009:5). Los alumnos, insisten, deberían adquirir un conocimiento profundo de los «hechos estructurantes» de la historia de Quebec que modelaron la identidad colectiva de los quebequenses desde hace 400 años. La enseñanza de la historia ¿no debería brindar más bien a los alumnos la ocasión de tomar conciencia de qué sesgos y prejuicios presentistas hacen que los hechos del pasado no se les den con toda transparencia y que es necesario (por el método histórico) buscar, ir a la fuente, poner en contexto, debatir y comparar para ver más claro? ¿Qué censor hará la lista de los conocimientos que sería legítimo «adquirir» en detrimento de otros saberes? ¿Qué hechos habría que añadir?

He aquí, indirectamente, la respuesta de los miembros de la coalición: «Por supuesto, no se pone de relieve a grandes personajes de nuestra historia de esa época — Champlain, Jeanne Mance, Frontenac, d’Iberville, etc.» (Courtois, 2009:24). Por consiguiente, habría que añadirlos... y quitar a otros: «El contenido del programa *Geografía, historia y educación a la ciudadanía* está enfocado sobre todo en la historia de las naciones autóctonas y en la diversidad cultural de Canadá» (idem:5).⁹ Sin embargo, basta con abrir el programa, público desde el 2001, para encontrar enseguida todas las referencias y todas las figuras de la historiografía popular en los contenidos obligatorios... En efecto, el plan de estudios sólo propone grandes períodos, sin embargo los sitúa dentro de estos acontecimientos bien conocidos de la historia canadiense o quebequense en una rúbrica intitulada «Influencia de personajes e incidencia de acontecimientos en la organización social y territorial»: J. Talon, L. Frontenac, Conquête, H. Mercier, Fédération canadienne, Revolución tranquila, J. Lesage, etc. Se estudian también «los cambios ocurridos entre 1820 (sociedad canadiense) y 1900 (sociedad quebequense), después entre 1900 y 1980» Precisemos que este programa no nombra a ninguna figura amerindia, algo que los miembros de la Coalición no señalan... Cuando hablamos más arriba de «ceguera voluntaria», es a este tipo de ceguera netamente orientada en la que pensamos.

La fijación de la Coalición sobre «los» grandes personajes históricos está en contradicción con lo que la historia social establece: la economía, la demografía, la cultura material, las prácticas cotidianas y las creencias colectivas, comprendidas las de las mujeres del pueblo, tienen una historia; los grandes personajes no son los únicos verdaderos actores del cambio social. Peor aún: aplicar las modificaciones a los programas que propone la coalición interferirá con el aprendizaje de la gestión de validación, de interpretación y de reevaluación propia del pensamiento histórico. Desde luego, el desarrollo del pensamiento histórico, que está en el centro de los programas de historia en la mayor parte de los países occidentales, no es una prioridad de la Coalición, que aboga más bien por un concepto conservador de la enseñanza del pasado en la escuela.

Una ideología que depende del nacionalismo conservador

Esta sección analiza el mensaje de oposición al programa de 2006. Sostenemos que el núcleo de opositores está formado por nacionalistas conservadores declarados, un grupo que se expande (tanto en Quebec como en otras partes) desde hace algunos años, sobre todo entre los historiadores especializados en historia política de Quebec.

Después de la activación del «Asunto», en la primavera de 2006, el discurso de los opositores se estructuró en torno a una inseguridad vinculada con la cuestión nacional. A pesar de la diversidad de las críticas que se añadieron en seguida, principalmente en el plano de las elecciones pedagógicas de los nuevos programas (crítica del constructivismo y del enfoque por competencias, sobre todo), el foco sobre la cuestión nacional no se desmintió.

En 2009, Bédard, Bock–Côté, Comeau, Courtois, G. Laporte, L. Lamontagne et Lavallée fundaron la Coalición por la Historia con el apoyo de organismos provenientes del nacionalismo tradicional canadiense–francés, como la sociedad Saint–Jean–Baptiste o la revista *L'Action nationale*, sugiriendo así que su punto de vista estaba ampliamente extendido.¹⁰ Los ataques mediáticos bruscos y violentos de la Coalición y de otros escasos opositores sucedieron a intervalos regulares. Sus manifestaciones no fueron más que llamaradas más o menos limitadas a las páginas del diario *Le Devoir* y a algunas emisiones de Radio Canadá, la radio pública. Además de un puñado de especialistas en didáctica y de historiadores que intentaron rectificar las medias verdades que trufaban los discursos de los vituperadores, el obstáculo principal para el éxito de su martilleo publicitario fue, y sigue siendo, la relativa indiferencia popular.

Opositores al programa publicaron o participaron en la publicación de obras sobre la enseñanza de la historia (Comeau & Lavallée, 2008; Bouvier & Sarra–Bournet, 2008), tratando de mostrar que los especialistas en didáctica no eran los únicos que se ocupaban de este campo del saber. Con posterioridad, Bédard y M. d'Arcy, y después Lavallée produjeron, en nombre de la Fundación Lionel–Groulx, dos «estudios» (Bédard & D'Arcy, 2011; Laporte & D'Arcy, 2010) y «encuestas» (Lavallée, 2012) cubriendo sus opiniones e interpretaciones de credibilidad científica. El primer estudio trata de la marginalización de los estudios quebequenses y de los cursos de historia de Quebec a nivel preuniversitario (Laporte & D'Arcy, 2010). El segundo; alega, sobre la base de un descenso del número de memorias y tesis en historia de Quebec, un desinterés por este tema en las universidades quebequenses francófonas y una falta de formación en historia de Quebec en la formación de profesores desde hace una quincena de años (Bédard & D'Arcy, 2011).¹¹ A pesar de su metodología discutible con respecto a los estándares de la investigación universitaria evaluada por los pares, es evidente que una argumentación más coherente y relevante reemplazó al desconocimiento del informe que prevalecía en la primavera de 2006 y a los excesos de algunos partidarios desde las tribunas telefónicas, foros y otras redes sociales, donde seguían fundamentándose sobre postulados litigiosos y en una ideología conservadora.

En publicaciones precedentes, los autores de este artículo habían comenzado el análisis de esta crítica nacionalista del programa de HÉC (Boutonnet *et al.*, en prensa; Cardin, 2010; Éthier & Lefrançois, 2011). Este discurso se articula en torno a ciertas ideas centrales, presentadas como «verdades» y de las que sólo recordaremos aquí las más importantes:

- Los autores del programa buscan manifiestamente «desnacionalizar» la trama del pasado quebequense, en provecho de una concepción neutra y voluntariamente consensuada de este pasado y, por este hecho, buscan borrar los conflictos, principalmente aquellos entre la mayoría francófona conquistada y la minoría anglófona dominante,
- La educación para la ciudadanía se propone como un medio de neutralizar la cuestión nacional y «de someter» la historia con fines de consenso social,
- Las ideas, personajes o acontecimientos políticos, sobre todo sus aspectos constitucionales y diplomáticos, son despreciados en provecho de un concepto demasiado amplia, comparatista o materialista del análisis del pasado.

Sobre este último punto, Bock–Côté y otros detractores del programa de 2006 condenan en efecto la concepción de encontrarse ante una sociedad quebequense convertida (peligrosamente) en pluralista, abierta y consensuada, posición ilustrada por las dos citas siguientes: (1) «He tenido la ocasión de escribirlo cien veces y no perderé el tiempo en eso aquí, pero después del referendo de 1995, los soberanistas renunciaron al plano identitario y se convirtieron al multiculturalismo, del que se volvieron los defensores más convencidos» (Bock–Côté, 2012:43); (2) «Se reemplazaron las nociones de “colonias” y de “metrópolis” por el término más contemporáneo de “sociedad”, tan bien que en este enfoque de la historia desaparecen los conflictos intercoloniales» (Baillargeon, 2009, s/d de página).¹²

El programa vehicularía por lo tanto una concepción cándida, edulcorada y jocosa de nuestro pasado y de nuestro presente, un irenismo de mala calidad, promovido por un gobierno federalista que quería a toda costa, para fines políticos, embotellar el discurso nacionalista militante y mantener la paz política y constitucional.

En marzo de 2009, Courtois, colaborador habitual de la revista *L'Action nationale*, elaboró lo que constituye, quizás, el ideal tipo de la crítica nacionalista contra el programa (Courtois, 2009). Como los otros ataques de esta naturaleza, en lugar de describir primero sin prejuicios el objeto de su crítica, para desplegar mejor a continuación sus argumentos e interpretaciones, Courtois *interpreta* de entrada los pasajes del programa a la luz de sus presupuestos políticos y militantes. Por consiguiente, para un lector imparcial, es imposible «conocer» —en el sentido etimológico del término...— el objeto de su crítica, sólo teniendo el derecho de ciudadanía y el programa que está caricaturizado desde el principio. En este proceso, Courtois hace decir lo que quiere al programa incluyendo esta idea de que el programa sería ni más ni menos que un intento de «trudeausación» del pensamiento en Quebec, por el apellido del ex primer ministro canadiense (1968–1984), fuertemente opuesto al nacionalismo quebequense. En esto sigue la vía trazada por Comeau y G. Lefebvre.

Estos procesos no deben sorprendernos. De hecho, incluso Courtois y la mayor parte de los otros autores y propagadores del discurso crítico contra el programa son universitarios —y se revelan más medidos cuando difunden saberes disciplinarios—, en este dossier juegan un papel de otro orden, sea el del militante comprometido en una causa política, la de un nacionalismo quebequense conservador.

Este hecho es una acción legítima, pero no es menos cierto que discurrir para militar no tiene nada que ver con discurrir para comprender. En la posición partidista que toman, lo que está en juego *ya* está comprendido, las interpretaciones ya están adquiridas y compartidas en el momento del hecho. No es necesario tampoco profundizar en el conocimiento del dossier —por ejemplo, resituar el programa deshonrado en el contexto evolutivo que lo explica y mostrando que se inscribe más en la continuidad que en la ruptura desde el Informe Parent (Cardin, 2009).

Por otra parte, este maniqueísmo se autojustifica por el hecho de que el programa fue definido de entrada como un «ataque» (contra la nación quebequense) o, al menos, como una maniobra para engañar a la población (Nuovo, 2006). Por consiguiente, el mando coaligado se posicionó —ante todo en los medios de difusión, allí donde esto cuenta en la acción militante— como los «defensores» frente a esta amenaza. Se presentaron como objetores de conciencia, portadores de «gran y buen sentido», frente a las maquinaciones hipócritas de «desnacionalización» (Bock–Côté, 2007) del MÉLS —y últimamente del gobierno quebequense de Charest, de obediencia federalista—, ayudado por didactas obnubilados por sus obsesiones pedagógicas, sordos al relato explicativo del profesor, en general, y al «gran relato nacional», en particular. Por consiguiente, esta posición autorizaba todas las aproximaciones factuales, las medias verdades («la confluencia entre la historia y la educación a la ciudadanía es una novedad», Comeau, 2009–2010), los eslóganes superficiales pero eficaces en el plano mediático («nuestros hijos ya no aprenden de dónde vienen», Lachance, 2012), incluso falsedades, como la que pretende que los especialistas en didáctica implicados en el debate eran «diseñadores» del programa y fueran comprados (Courtois, 2007).

Esta última fábula es sintomática. En efecto, los principales opositores de la Coalición fueron los didactas, aún cuando sus intervenciones eran discretas mientras resonaban sus gritos. Ahora bien, muchos historiadores de la Coalición admiten mal su relegación en el dossier de la enseñanza de la historia, sobre todo ante el MÉLS y asociaciones de profesores (Cardin, 2006), y la imputan a los didactas. La mirada de soslayo —incluso altanera— con la que algunos historiadores miran de arriba a abajo a los didactas no es justa, está más aferrada entre varios historiadores nacionalistas quebequenses como Bédard et Comeau, a su postura militante que al dossier que nos ocupa. Uno de los frentes de su acción consiste pues en desacreditar la didáctica de la historia, asociada a la pedagogía nueva, que lleva, según ellos, a las pretendidas necesidades de la Reforma (Bédard & D’Arcy, 2011).

Así, en el número otoño 201–invierno 2012 de la revista *Argument*, un expediente titulado «Qué es ser conservador» presentado por Bédard, contiene textos de otros acusadores del programa de historia, como los sociólogos Bock–Côté y J. Beauchemin. Este dossier se presenta, entre otras razones, como una respuesta al coloquio sobre los conservadores realizado en la UQÁM en marzo de 2011. Cada uno a su manera, a partir de diferentes ángulos, los autores, con una retórica a veces aparente —de tipo: «Reactiva sin ser necesariamente reaccionaria, la sensibilidad conservadora se ha dejado raramente encapsular en una ideología» (Bédard, 2012:6)—, intentan justificar lo bien fundamentada que está en Quebec la posición conservadora frente a la moda de la modernidad y del cambio sin ton ni son que, según ellos, se ha

amparado de la sociedad quebequense en el transcurso de los últimos decenios y, de manera más general, después de la Revolución tranquila. Este discurso se articula en torno a algunas ideas principales:

- Denuncia del «progresismo» como tendencia profundamente utópica, propia de una cierta «izquierda cultural» demasiado presente en Quebec, que desea siempre el cambio por el cambio (ídem).
- Denuncia del postmodernismo, «enfermedad infantil» de una cierta élite intelectual deseosa de estar a la moda.
- Adhesión, por el contrario, a un conservadurismo identitario y cultural, visto como profundamente pragmático, anclado en lo real y refractario a las ilusiones ideológicas.
- Preservación de «nuestras» herencias, tradiciones e ideales canadienses franceses porque son garantía de sabiduría y permiten preservar la unicidad y la «cohesión» de «la» sociedad quebequense contra el pluralismo sin límite y bien pensante (Beauchemin, 2012).
- Denuncia de los programas de historia, porque reposan, según ellos, en un «optimismo lírico» que anuncia una ilusoria «comunidad fraternal y definitiva» en el seno de la sociedad, cuando la historia muestra más bien la naturaleza imperfecta del hombre así como las divisiones y conflictos inherentes a esta condición humana «trágica» (Bédard, 2012:6).
- Denuncia del constructivismo que arruina los saberes disciplinares y organiza la escuela en torno a las manías de los didactas como el enfoque por competencias (que sustituye al relato magistral —verdadero, explicativo y factual— que el alumno debería memorizar para «aprenderlo»), a fin de destruir la autonomía de los saberes y de los profesores (Prud'homme, 2007).

Esta derecha promueve un conservadurismo sociocultural e identitario más que económico y cubre de oprobio el postmodernismo y el pluralismo que conducirían a la mayoría francófona de ascendencias canadienses francesas a perder sus raíces y su identidad nacional, considerada aquí como una denominación de origen controlada y una esencia inmutable. Bock-Côté (2012) y otros (Beauchemin, 2010; Cantin, 2000; Thériault, 2010) reprochan sobre todo al Quebec posreferéndum la rendición identitaria de las élites nacionalistas. Según ellos, los descendientes de los colonos franco católicos deben rechazar el interculturalismo y el multiculturalismo. Basado en la carta de los derechos y el estatismo, apoyado por la inteligencia progresista, el inter/multiculturalismo es en efecto perjudicial para esta comunidad nacional mayoritaria porque minoriza la herencia histórica, bajo pretexto de redención de sus viejos pecados xenófobos (como el antisemitismo durante los años 1930), ya expiados y quizá incluso imaginarios. Al contrario, es necesario adherirse a una memoria, a una cultura, a un patrimonio histórico y a una identidad común y sustancial de un sujeto político unitario, y hacer de la asimilación de la identidad nacional una norma de integración de los que llegan (Lefrançois *et al.*, 2011).

Sin embargo, existen otras maneras de ver el debate socio identitario quebequense. Dos corrientes (neonacionalismo y federalismo) consideran que es necesario que los habitantes de Quebec se identifiquen con una nación (quebequense o canadiense y no francocatólica de

Quebec), mientras que para los de otra corriente, todos los oprimidos deberían abrazar la causa de la lucha contra la opresión nacional de los francófonos de Canadá y de Quebec, porque las injusticias sufridas por algunos oprimidos debilitarían a los otros oprimidos, mientras que su solidaridad los fortalecería a todos en la lucha contra un enemigo común (Ídem).

Dicho de otro modo, la postura de los miembros de la coalición confirma el análisis que M. Petitclerc (2009) hace de una nueva generación de historiadores y de pensadores nacionalistas, como Bédard et Bock–Côté, quienes se han atrevido con a la «despreocupada obra de demolición» (ídem:103) de los historiadores neonacionalistas surgidos de la Revolución Tranquila, esta fase de modernización acelerada de las mentalidades y de las estructuras de la sociedad quebequense durante los años 1960. Estos últimos son acusados de haber hecho tabla rasa del pasado canadiense–francés anterior a 1960, denigrando la herencia de los «ancestros» a fin de glorificar mejor las reformas y cambios socioeconómicos que se desarrollan desde la Segunda Guerra Mundial y, en particular, desde la Revolución Tranquila. Al neonacionalismo, los historiadores de la «nueva sensibilidad» —para utilizar la expresión de S. Kelly— oponen un retorno al nacionalismo tradicional y exigen una deferencia para «nuestros» ancestros en la mirada que «nosotros» dirigimos sobre «nuestro» pasado, sobre las gestas seleccionadas y las elecciones que hicieron. Desde entonces, el conservadurismo de los opositores al actual programa de historia se comprende mejor y es necesario reconocerles una gran coherencia en sus tomas de posición. El choque frontal en el tiempo, la confusión de los actores del pasado y del presente y su esencialismo explican quizás también que los retronacionalistas no vean a los oprimidos del presente que descienden de franceses, amerindios y de ingleses como aliados contra un mismo opresor.

Esta coherencia no tiene nada de quebequense, porque el fenómeno de una derecha cultural e identitaria que denuncia programas de estudios que preconizan una enseñanza epistemológica de la historia antes que programas centrados sobre el patriotismo y la transmisión del gran relato nacional se encuentra también en muchos otros países. Las políticas de la memoria son debatidas en torno al mundo —y la historia escolar es uno de los epicentros de estas tormentas, como dice la australiana A. Clark, en *Teaching the Nation* (2006).

Los casos australiano y quebequense son de hecho versiones de un modelo de las guerras de la historia (*history wars*) habidas en varios países desde los años 1980 y del que Clark y otros han discernido bien los contornos.¹³ En casi todos los casos el modelo se apoya en una actitud reaccionaria, identitaria y estrechamente nacionalista conducida por la derecha conservadora de los países donde se ha dado. En otras palabras, la estructura derecha–izquierda funciona bien para interpretar los diferentes casos nacionales de esta reacción planetaria. En Australia, por ejemplo, la derecha tradicionalista e identitaria ataca los programas de historia. Esta derecha, blanca y anglosajona, reprocha a los programas sus contenidos demasiado críticos hacia el colonialismo y demasiado abiertos al punto de vista de las minorías (sobre todo la de los aborígenes), así como por la metodología de enseñanza de la disciplina, siendo todo esto percibido de manera confusa como «de izquierda». En 2000, el primer ministro liberal J. Howard (abiertamente conservador en el plano social) abogó por un retorno a la transmisión de los «hechos» más que por un aprendizaje basado sobre los «debates» con el objetivo confe-

sado de generar en los alumnos una mayor identificación con la nación y un mayor sentido de pertenencia a ésta (Clark, 2006). Como en Quebec, estos «pedagogos conservadores», como los llama Clark, estiman que los jóvenes ya no conocen los hechos memorables de su historia, los que constituyen la armadura cronológica simbólica de la nación australiana. Al contrario, son conducidos a criticarlos a ultranza, principalmente los hechos que dependen del pasado colonial y de las relaciones con los Autóctonos. De ahí deriva, entre otras cosas, la sustitución, en los alumnos australianos, del orgullo hacia su pasado por un cierto desdén de éste. Por supuesto, se habrá comprendido que los hechos de los que se reclama aquí la orgullosa transmisión, son los acontecimientos relacionados con el relato nacional de la mayoría blanca descendiente de la colonización inglesa a la que pertenecen las élites locales...

La Inglaterra de la Sra. Thatcher sufrió presiones análogas en los años 1980 y 1990 por el retorno de «acontecimientos notables» de la historia nacional (Enrique VIII, la victoria de Nelson en Trafalgar, etc.) (Balwin, 1990), así como en los Estados Unidos, algunos años más tarde, con la querrela de los *National History Standards* (Clark, 2006). En Canadá, durante los años 1990, el ataque de J. L. Granatstein (1998) y de otros contra la historia enseñada en las escuelas (una historia que habría —sin razón, según él— capitulado bajo los obuses de las reivindicaciones feministas, nacionalistas quebequenses, etc.) se inscribe igualmente en los mismos parámetros. Para Clark, los conservadores deploran «la ignorancia» factual del pasado solamente cuando ella concierne a ciertos hechos precisos relacionados con la valoración del nacionalismo. Saber «los hechos» y conocer «su» nación se han vuelto sinónimos, en una retórica educativa sobre la enseñanza de la historia obsesionada por la evaluación de estos hechos (Clark, 2006). Este comentario se aplica a la situación descrita más arriba para Quebec.

En fin, notemos que la guerra de memoria quebequense coincide con la adopción en 2006, a instigación del gobernador de La Florida, J. Bush, el hermano del presidente G. W. Bush, de una ley sobre la educación que prevé que, en adelante, «la historia de los Estados Unidos debe ser enseñada como verdadera historia y no debe adoptar los puntos de vista revisionistas o posmodernos acerca de la relatividad de la verdad. La historia americana debe ser considerada como factual y no como un constructo» (Zimmerman, 2006, s/d de página). ¿Acaso se puede ser más claro en el oscurantismo?

Conclusión

Dos ideologías que reflejan posiciones e intereses sociales irreconciliables pueden estar relacionadas a una de las dos visiones de la enseñanza de la historia que se enfrentan en la polémica episódicamente transmitida por los medios de comunicación.

Para la Coalición, la historia de Quebec debe servir al nacionalismo quebequense. Ahora bien, el relato centrado en la identificación de una nación (cívica o étnica) socialmente homogéneo se adapta mal al objetivo de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la lucha de los oprimidos de todas las naciones contra todas las opresiones, incluida la opresión nacional de los francófonos de Canadá, de los Amerindios, etc. La historia-relato contribuye en efecto al mantenimiento de las relaciones sociopolíticas propias de un sistema socioeconómico cuya

élite escoge los conocimientos a «adquirir» en detrimento de otros saberes, del saber–hacer, del saber–ser, teniendo como único mérito consolidar su poder legitimando sus conocimientos. La visión de la Coalición confirma la de los nacionalistas canadienses Kelebey y Granatstein, a la derecha del espectro ideológico. La otra corriente procede de «la educación nueva». Sostiene que sólo vale defender una educación que propicie la emancipación social, la concienciación, la capacitación, la afirmación de la autonomía intelectual, y el desarrollo del espíritu crítico. La derecha es refractaria a ello y la acusa de corrimiento al rojo.

La oposición entre estas dos corrientes debería expresarse de manera más viva con el aumento de la polarización social, la que debería crecer a medida que la crisis económica se agrave. En efecto, la ofensiva patronal y estatal contra los derechos sociales, obtenidos después de cruentas luchas, lanzada bajo el pretexto de luchar para «sanear las finanzas públicas», después de la crisis económica de 1982, reactivada todavía más después de la de 1992 y de la ruina financiera del 2008, se saldó por la erosión en el frente educativo como en tantos otros, de una justicia social ya incompleta. Ahora bien, todas las concesiones consentidas no bastan para frenar esta crisis, la crisis de *su* sistema. Sería necesario aun que los derechos sindicales y los salarios pericliten, que se retrase la edad de jubilación, que el financiamiento de los servicios colectivos se degrade y que aumenten más las cargas sociales a las familias e individuos. Para intentar de hacer tragar este escamoteo a quienes lo sufrirán, la élite desplegará un pesado arsenal ideológico defendiendo la ilusión de un *nosotros* que unifica todas las clases, este *nosotros* que sirvió para explotar, oprimir, designar chivos expiatorios, justificar el racismo, la guerra y tantos otros sacrificios. *Si la diatriba contra los programas de historia no hace ciertamente parecer mezquinos los combates de los Diádocos, este esfuerzo adicional de diversión y de cobertura al servicio del asalto lanzado contra la justicia social ameritaría sin embargo la réplica que nosotros hemos querido oponer aquí.*

Nosotros, los autores de este texto, esperamos que las resistencias y las respuestas aumenten todavía más que los ataques conservadores y las manipulaciones ideológicas. Y si el aprendizaje de la Historia alimenta el espíritu de sedición de los alumnos y estimula el cuestionamiento del orden establecido, ¡pues bien!, ¡que así sea!

Notas

¹ Los autores agradecen al traductor, Víctor Mozo, y a los profesores Joan Pagès y Stéphanie Demers que revisaron la primera traducción del francés al español.

² Por ejemplo: Anyon, 1979; Apple, 1979; Apple & Christian–Smith, 1991; Reddick, 1934; Von Heyking, 2006.

³ Acerca de este informe ver Cardin, 2010.

⁴ Otros llegan a conclusiones similares pero a partir de otras premisas: Bouvier & Chiasson Desjardins (en prensa).

⁵ Lanoix (2007) describe bien esta propaganda.

⁶ Esta carta, publicada en *Le Devoir*, está firmada por 23 personas, entre ellas una gran mayoría de universitarios.

⁷ Estos autores citan en particular M. Bloch, E. H. Carr, F. Dosse, L. Febvre, T. Holt, R. Kosseleck, H.–I. Marrou, K. Pomian, A. Prost, P. Vilar ou P. Veyne.

⁸ Ver también Rawls, 1995.

⁹ Ver también Bastien, 2011.

¹⁰ <http://www.coalitionhistoire.org/>

¹¹ La definición de cursos y tesis de historia de Quebec, sin embargo, se limita a la historia política.

¹² También: Bock–Côté, 2006; Courtois, 2009; Chouinard, 2009.

¹³ Nash *et al.*, 2000 (por los EE UU); Rosenzweig & Weinland, 1986 (por Gran Bretaña); Clark, 2011 (por Canadá), Boutonnet *et al.*, en prensa (por Québec) y Grever & Stuurman, 2007; Taylor & Guyver, 2011 (por los otros países).

Bibliografía

AA VV (1966). «Rapport Parent». *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (suite). Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs* (pp. 176–182). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.

Angers, D., Beauchemin, J., Bédard, E., Bernard, J.–P., Chevrier, M., Comeau, R. & Vaugeois, D. (2006). «Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer». *Le Devoir*, 28 septembre, p. A7.

Anyon, J. (1979). *Ideology and United States history textbooks*. *Harvard Educational Review*, 49, pp. 361–386.

Apple, M. W. & Christian–Smith, L. K. (dir.) (1991). «*The Politics of the Textbook*». New York: Routledge.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (2004). «Creating difference: Neo–Liberalism, neo–Conservatism and the politics of educational reform». *Educational Policy*, 18, pp. 12–44.

Baillargeon, N. (2009). «Une histoire sans mémoire (entrevue avec Robert Comeau)». *Revue À Bâbord*, 32. Recuperado de <http://www.ababord.org/spip.php?article981>

Balwin, J. (1990). «Mandated course debated». *The Sunday Telegraph*, 23 septembre, p. G–6.

Bastien, F. (2011). «L'histoire élitiste des historiens québécois». *Le Devoir*, 20 octobre, p. A7.

Beauchemin, J. (2010). «Accueillir sans renoncer à soi–même». *Le Devoir*, 22 janvier, p. A9.

Beauchemin, J. (2012). «Le conservatisme à la défense du monde commun». *Argument*, 14 (1), pp. 8–17.

- Bédard, E. & Chevrier, M. (2008).** «La transmission du patrimoine historique en péril: le Collectif pour une éducation de qualité (CEQ) se prononce». *Bulletin d'histoire politique*, 16 (2), pp. 351–367.
- Bédard, E. & D'Arcy, M. (2011).** *Enseignement et recherche universitaires au Québec: L'histoire nationale négligée*. Montréal: Fondation Lionel-Groulx.
- Bédard, E. (2008).** «Note au future ministre de l'éducation». Dans Comeau, R. & Lavallée, J. (dir.). *Contre la réforme pédagogique* (p. 119). Montréal: VLB.
- Bédard, E. (2012).** «Présentation. Qu'est-ce qu'être conservateur?». *Argument*, 14 (1), p. 6.
- Berthelot, J. (2006).** *Une école pour le monde, une école pour tout le monde: l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal: VLB.
- Bloom, B. (1975).** *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: PUQ.
- Bock-Côté, M. (2006).** «Penser à l'abri du pluralisme. Genèse du multiculturalisme dans la politique contemporaine». *Controverses*, 1, pp. 122–146.
- Bock-Côté, M. (2007).** *La dénationalisation tranquille*. Montréal: Boréal.
- Bock-Côté, M. (2007).** «Le masochisme mémoriel: considérations sur la mauvaise conscience et l'impuissance politique des sociétés occidentales». *L'Action nationale*, 97 (7), pp. 46–58.
- Bock-Côté, M. (2012).** «Fragments d'une éducation conservatrice». *Argument*, 14 (1), pp. 36–46.
- Bombardier, D. (2006).** «Les belles histoires des pays d'en haut». *Le Devoir*, 29 avril, p. B5.
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F. & Éthier, M.-A.** «Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telles qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006–2010)». Dans *Actes du colloque 2011 des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté?* Lyon: INRP, sous presse.
- Bouvier, F. & Chiasson Desjardins, S. (sous presse).** «L'apprentissage par concepts en première secondaire en HÉC». *McGill Journal of Education*.
- Bouvier, F. & Sarra-Bournet, M. (dir.) (2008).** *L'enseignement de l'histoire au 21^e siècle au Québec*. Québec: Septentrion.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. & Larouche, M.-C. (2012).** *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec: Septentrion.
- Cantin, S. (2000).** «Pour sortir de la survivance». Dans Venne, M. (dir.). *Penser la nation québécoise...* (pp. 85–102). Montréal: Québec-Amérique.
- Cardin, J.-F. & Bouvier, F. (2009).** «L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté «nationales» au secondaire: retour sur un débat qui touche à l'essentiel». *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 16 (1), pp. 29–35.
- Cardin, J.-F. & Tutiaux-Guillon, N. (2007).** «Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France, regards croisés». *Cahiers Théodile*, 8, pp. 35–64.
- Cardin, J.-F. (2006).** «Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge». *Bulletin d'histoire politique*, 14 (3), pp. 53–74.
- (2007). «L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit: Quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire». *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), pp. 67–84.

- (2009). «Pour un enseignement intellectuellement “riche” de l’histoire: un discours de longue date». *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 7 (1), pp. 31–36.
- (2010). «Histoire et l’éducation à la citoyenneté: une idée qui a la vie dure». Dans Mellouki, M. (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l’éducation au Québec* (pp. 191–219). Québec: PUL.
- (2010). «Quebec’s new history program and “la Nation”: A commented description of a curriculum implementation». In Nakou, I. & Barca, I. (ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. 6th Book of the International Review of History Education Series (pp. 185–201). USA: Information Age Publishing.
- Charland, J.–P. (2005).** *Histoire de l’éducation au Québec: de l’ombre du clocher à l’économie du savoir*. Saint-Laurent: ERPI.
- Chouinard, M.–A. (2009).** «L’enseignement de l’histoire, pan de brouillard». *Le Devoir*, lundi 21 septembre, p. A6.
- Clark, A. (2006).** *Teaching the Nation. Politics and Pedagogy in Australian History*. Victoria: Melbourne University Press.
- Clark, P. (2011).** «Introduction». Dans Clark, P. (dir.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp.1–30). Vancouver: UBC Press.
- Coalition pour la promotion de l’enseignement de l’histoire au Québec (2009).** *Plateforme*. Montréal: Société Saint–Jean–Baptiste de Montréal.
- Comeau, R. & Lavallée, J. (2009).** «À quand une histoire nationale? Pour une refonte en profondeur des programmes d’histoire». *Le Devoir*, 17 octobre (s/d).
- Comeau, R. & Lavallée, J. (dir.) (2008).** *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB.
- Comeau, R. (2009).** «Il nous faut un enseignement de l’histoire nationale pour comprendre le Québec d’aujourd’hui – L’école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité». *Le Devoir*, 14 juin (s/d).
- Coron, M. (1997).** «L’infusion de l’Éducation dans une perspective planétaire au primaire». Dans Hrimech, M. & Jutras, F. (dir.). *Défis et enjeux de l’Éducation dans une perspective planétaire* (pp. 75–93). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Courtois, Ch.–Ph. (2007).** «Examen d’un programme d’histoire “post–nationaliste”». *L’Action nationale*, 97 (9–10), pp. 187–217.
- Courtois, Ch.–Ph. (2009).** *Le nouveau cours d’histoire du Québec au secondaire: l’école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Montréal: Institut de recherche sur le Québec.
- De Cock, L. & Picard, E. (dir.) (2009).** *La fabrique scolaire de l’histoire*. Marseille: Agone.
- Département de l’Instruction publique (1959).** *Programme d’études des écoles élémentaires*. Québec: Département de l’Instruction publique.
- Dufour, F.–G. (2001).** *Patriotisme constitutionnel et nationalisme. Sur Jürgen Habermas*. Montréal: Liber.
- Dumont, M. (1985).** «L’enseignement de l’histoire d’hier à aujourd’hui». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, Vol. 23 (2), pp. 23–26.
- Éthier, M.–A. & Lefrançois, D. (2011).** «Learning and teaching history in Québec: Assessment, context and outlook». Dans Clark, P. (dir.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in*

Canada (pp. 370–392). Vancouver: UBC Press.

Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2012). «Analyse des discours sur la nation, les réformes et la révolution mondiale». *Traces*, 50 (3), pp. 27–32.

Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2012). «How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec History and Citizenship Education curriculum: an analysis». *Canadian Social Studies*, 45 (1), pp. 21–42.

Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985–1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. & Charland, J.-P. (2005). «L'enseignement de l'histoire et la conscience citoyenne des élèves au Québec». *LISA*, 3 (2), pp. 274–286.

Éthier, M.-A., Lantheaume, F. & Lefrançois, D. (2008). «L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance». *Éducation et francophonie*, 36 (1), pp. 65–85.

Fanon, F. (1961/1968). *Les damnés de la Terre*. Paris: Maspero.

Gagné, R. M. (1965). *Conditions of Learning*. Toronto: HRW.

Gagnon, N. (2009). «Une bonne pièce d'artillerie à placer dans l'arsenal des éducateurs et des citoyens concernés par l'avenir de nos enfants et par le sort de notre culture». *Bulletin d'histoire politique*, 18 (1), pp. 229–234.

Galston, W. (1991). *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphie: Temple University Press.

Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history?* Toronto: Harper Collins.

Grever, M. & Stuurman, S. (2007). *Beyond the Canon. History for the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996). *Se souvenir et devenir: rapport*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Hobsbawm, E. (1995). «Inventer des traditions». *Enquêtes, Cahiers du CERCOCOM*, 2, pp. 171–189.

Kelebay, Y. G. (1984). «The New Paradigm in Canadian History. Restoring reason in writing and teaching». *McGill Journal of Education*, 19 (3), pp. 273–282.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Lachance, M. (2012). «Enseignement de l'histoire. D'une cage de homards à l'autre». *Le Devoir*, 13 octobre, p. B5.

Lamoureux, D. (1996). «Droits et vertus civiques». *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, 15 (1), pp. 14–16.

Lanoix, A. (2007). *Historica et compagnie. L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867–2007*. Montréal: Lux.

Laporte, G. & D'Arcy, M. (2010). *Je ne me souviens plus. L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial québécois*. Montréal: Fondation Lionel-Groulx.

- Larose, G. (2006).** *Parlons de souveraineté à l'école*. Montréal: Les Intouchables.
- Lavallée, J. (2008).** «De l'histoire du Québec et du Canada à une histoire pour une éducation à la citoyenneté». Dans Comeau, R. & Lavallée, J. (dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB.
- Lavallée, J. (2012).** *Les résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire. Une histoire javellisée au service du présent*. Montréal: Coalition pour l'histoire.
- Laville, Ch. (1984).** «Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante». Dans Moniot, H. (dir.). *Des manuels à la mémoire* (pp. 77–91). Berne: Peter Lang.
- Lefrançois, D. & Éthier, M.–A. (2010).** «The transfer of historical–critical skills from social studies class to political and community practice». Dans Shugurensky, D. & Pinnington, E. (dir.). *Learning Democracy in Different Contexts: Practices and Ideas from Around the World* (pp. 87–104). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Lefrançois, D., Éthier, M.–A. & Demers, S. (2009).** «Justice sociale et réforme scolaire au Québec: le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté». *Éthique publique*, 11 (1), pp. 72–85.
- Lefrançois, D., Éthier, M.–A. & Demers, S. (2011).** «Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire». Dans Éthier, M.–A., Lefrançois, D. & Cardin, J.–F. (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (pp. 59–93). Québec: PUL.
- Legault, J. (1996).** «Histoire d'exister». *Le Devoir*, 17 juillet, p. A6.
- Lenoir, Y. (2002).** «Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire». Dans Gauthier, C. & Saint–Jacques, D. (dir.). *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 130–164). Québec: PUL.
- Linteau, P.–A., Durocher, R. & Robert, J.–C. (1979).** *Histoire du Québec contemporain*, tome I. Montréal: Boréal.
- Macmillan, M. (2008).** *The Uses and Abuses of History*. Toronto: Viking Canada.
- Martineau, R. (1999).** *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2002).** «La réforme des programmes scolaires au Québec». Dans Gauthier, C. & Saint–Jacques, D. (dir.). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL.
- Memmi, A. (1985/1957).** *Portrait du colonisé*. Paris: Gallimard.
- MÉQ (2004).** *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982).** *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997).** *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001).** *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1971).** *Orientations nouvelles des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006).** *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle. Domaine de l'univers social.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Nash, G. B., Crabtree, Ch. & Dunn, R. E. (2000).** *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the past.* New York: Vintage Books.
- Nuovo, F. (2006).** «Drôle d'histoire». *Journal de Montréal*, 28 avril, p. 6.
- Parker, W. C. (2008).** «Knowing and doing in democratic citizenship education». Dans Levstik, L. & Tyson, C. (dir.). *Handbook of Research in Social Studies Education.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Petitclerc, M. (2009).** «Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63 (1), pp. 83–113.
- Prud'homme, J. (2007).** «Réformer l'enseignement et réformer les maîtres. La transformation des programmes scolaires et ses acteurs: le cas de l'histoire nationale au Québec, 1963–2006». *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), pp. 185–215.
- Rawls, J. (1995).** *Libéralisme politique.* Paris: PUF.
- Reddick, L. (1934).** «Racial attitudes in American history textbooks of the South». *The Journal of Negro History*, 19 (3), pp. 225–265.
- Richard, B. (1996).** «Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître?». *Le Devoir*, 24 août, p. A9.
- Rioux, Ch. & Fabvre, M. (2008).** «Les manuels de l'insignifiance». *L'Actualité*, 33 (1), pp. 50–52.
- Robitaille, A. (2006).** «Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement “moins politique”, non national et plus “pluriel”». *Le Devoir*, 27 avril, p. A1.
- Rosenzweig, L.W. & Weinland, T.P. (1986).** «New directions of the history curriculum: A challenge for the 1980s». *The History Teacher*, 19, pp. 263–277.
- Sarra-Bournet, M. (2007).** «Quel avenir pour l'histoire du Québec?». *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), pp. 59–66.
- Sarra-Bournet, M. (2008).** «Enseigner l'histoire du Québec: avec ou malgré le “renouveau pédagogique”». Dans Bouvier, F. & Sarra-Bournet, M. (dir.). *L'enseignement de l'histoire au 21^e siècle au Québec.* Septentrion: Québec.
- Ségal, A. (1990).** «L'éducation par l'histoire». Dans Dumont, F. & Martin, Y. (dir.). *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après ?* (pp. 241–256) Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Taylor, T. & Guyver, R. (2011).** *History Wars and the Classroom: Global Perspectives.* Charlotte: NC, Information Age Pub.
- Thériault, J.–Y. (2010).** «Identité: le manifeste de Burke». *Le Devoir*, 10 avril, p. C6.
- Vallières, P. (1967).** *Nègres blancs d'Amérique.* Montréal: Éditions Parti pris.
- Von Heyking, A. (2006).** «Talking about Americans: The image of the United States in English–Canadian schools, 1900–1965». *History of Education Quarterly*, 46 (3), pp. 382–408.
- Zimmerman, J. (2006).** «Revisionists, get out of Florida». *Los Angeles Times*, 7 juin. Recuperado de <http://articles.latimes.com/2006/jun/07/opinion/oe-zimmerman7>