

# ¿UNA LUCHA CONTRA LOS MOLINOS? EL INSTITUTO GEORG ECKERT Y LOS MANUALES ESCOLARES

*A fight against mills? The Georg Eckert Institute  
and the schools handbooks*

Verena RADKAU GARCÍA  
*Instituto Georg Eckert, Braunschweig, Alemania*

Fecha de aceptación de originales: Junio de 2000  
Biblid. [0212-0267 (2000) 19; 39-49]

**RESUMEN:** El artículo da cuenta de la trayectoria histórica del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Manuales Escolares en Braunschweig, Alemania. A lo largo de varias décadas, el trabajo de esta institución, única en Europa y quizá en el mundo, ha experimentado profundos cambios. De la revisión bilateral de manuales escolares con el objetivo de detectar y erradicar errores, estereotipos e imágenes de enemigos mutuos se ha pasado a la investigación como un complejo conjunto de análisis teórico-metodológico, estudios empíricos y propuestas prácticas, tareas con las cuales el instituto se ubica en el campo más amplio de la educación para el manejo de conflictos y para la paz. Los manuales escolares de historia son textos socialmente relevantes en tanto sismógrafos del estado de ánimo de amplios sectores de una sociedad y a la vez una especie de “autobiografías” de los estados.

**PALABRAS CLAVE:** Instituto Georg Eckert/historia; investigación sobre manuales escolares; estereotipos/prejuicios/imágenes de enemigo; identidades.

**ABSTRAC:** This article retraces the manifold activities carried out over the last 25 years by the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Braunschweig/Germany, a unique institution in Europe and maybe in the world. This Institute has been undergoing deep changes in the course of time: it started its activities in the fifties with the bilateral revision of school textbooks, with the aim of detecting and removing inaccuracies, stereotypes and images of enemy others, and moved later on to research to be seen as a complex, theoretical-methodological set of analyses, empirical studies and recommendations for school practice. By achieving these goals, it has thus been committed to the wider field of education for conflict resolution and the promotion of peace. History school textbooks are both a mirror reflecting the *Zeitgeist*, i. e. the views and attitudes shared by wide parts of society, and national “autobiographies”.

**KEY WORDS:** Georg Eckert Institute / history; textbook research; stereotypes/images of enemy others; identities.

## 1. De la revisión a la investigación: la trayectoria histórica del Instituto Georg Eckert

LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA son una especie de “autobiografías” de los estados —así lo expresó el primer director del Instituto Georg Eckert, Karl-Ernst Jeismann. Además dan cuenta de la interpretación del pasado que una sociedad quiere transmitir a sus futuras generaciones. A diferencia de otros productos historiográficos, los manuales escolares tienen el respaldo de un amplio consenso social. Ello los convierte en una especie de sismógrafo del estado de ánimo de una sociedad —o al menos de amplios sectores de ella. Este tipo de textos son entonces fascinantes fuentes primarias e instrumentos políticos importantes<sup>1</sup>.

El reconocimiento de esta importancia, junto con experiencias propias durante la Segunda Guerra Mundial, impulsó después de 1945 al historiador alemán Georg Eckert a dedicar buena parte de su vida al trabajo con manuales escolares de historia. Su idea era lograr la colaboración entre investigadores alemanes y representantes de los países enemigos de Alemania durante la guerra. Juntos evaluarían sus respectivos libros en cuanto a estereotipos, prejuicios e imágenes de enemigo y presentaciones erróneas de los acontecimientos históricos. Una vez detectados estos puntos débiles en los textos, habría que elaborar recomendaciones para superarlos y mejorar así los libros. Si antes estos libros habían sido algo así como armas de guerra, ahora iban a servir como instrumentos de reconciliación.

Con este trabajo “clásico” de revisión de manuales escolares a un nivel bilateral, Georg Eckert se ubicaba en una tradición enraizada en la época del imperio guillermino del siglo XIX. Aun en aquellos tiempos de auge para el militarismo de corte prusiano, se podían escuchar voces en contra del ruido de las armas y de un nacionalismo exacerbado que desde los manuales escolares intentaba atizar los ánimos de la juventud escolar. La Liga de las Naciones impulsaba esfuerzos similares después de la Primera Guerra Mundial. Hasta entrada la década de los treinta había por ejemplo pláticas e incluso acuerdos sobre manuales escolares entre Francia y Alemania. La ideología contraria del Tercer Reich y los acontecimientos bélicos, sin embargo, cortaron esta línea de trabajo. Gracias a la labor de Georg Eckert se pudo reanudar después del conflicto armado.

La principal ocupación de Eckert era en aquel entonces la de catedrático de historia y su didáctica en la Universidad Pedagógica de Braunschweig, ciudad norteña de Baja Sajonia. Muy pronto, sin embargo, iba a convertir lo que en sus inicios había sido una especie de “hobby” en un amplio campo de trabajo. Con el dinamismo que caracterizaba su personalidad logró la participación de asociaciones de maestros, instituciones académicas y políticas de nivel nacional e internacional. En 1951 se creó durante un simposio internacional de maestros de historia el “Instituto Internacional para el Mejoramiento de Manuales Escolares”, nombre que reflejaba claramente la vocación ya mencionada. Una primera culminación en el trabajo de la nueva institución fue el “Convenio alemán-francés sobre cuestiones controvertidas en la historia europea” de 1951. El título del documento retomaba algo de la euforia por una integración europea, sentimiento que caracterizaba entonces al ambiente político.

<sup>1</sup> El reciente debate sobre currícula y manuales escolares de historia en España es un actual ejemplo para esta importancia política. Ver VALLS, R.: “Die Funktionalisierung der Geschichte im Unterricht oder Was will die spanische Erziehungsministerin?” En: RADKAU GARCIA, V. y PEREZ SILLER, J. (eds.): *Identitäten – Mythen – Rituale. Beispiele zum Umgang mit der Nation aus Lateinamerika und Spanien*. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1998, pp. 133-143.

Debido a su repentina muerte en 1974, Georg Eckert ya no pudo presenciar otros hitos de la labor de su instituto, que desde 1953 se llamaba “Instituto Internacional de Manuales Escolares” y que muy pronto se ocuparía también de los manuales escolares de ciencias sociales y de geografía. En 1976 se publicaron las “Recomendaciones para libros de historia y geografía en la República Federal de Alemania y en la República Popular de Polonia”. Estas recomendaciones, que fueron posibles en el clima de distensión inducido por la política del entonces jefe del gobierno alemán, el socialdemócrata Willy Brandt, causaron en aquel momento una polémica que está viva aún en la actualidad. Un ejemplo puede quizá aclarar el contexto: ni siquiera la citada modificación en el clima de la guerra fría hizo posible que la parte polaca aceptara en 1976 la aplicación de la palabra “destierro” (*Vertreibung*) para el trato que recibieron las minorías alemanas en Polonia después de 1945, ya que una aceptación del término hubiera significado aceptar también una responsabilidad histórico-moral. Las circunstancias políticas exigieron entonces un compromiso por parte de los alemanes como lo representaba el uso de la palabra menos comprometida “reasentamiento”. La reciente reedición de las “Recomendaciones” de 1976 provocó en Alemania una discusión pública más allá de la academia y poco usual cuando de documentos históricos se trata. Ahora eran las asociaciones de las víctimas alemanas de entonces las que reclamaban la falta del término “destierro”. En el debate altamente emocionalizado los supervivientes de la expulsión no podían o no querían tomar en cuenta el momento histórico específico en el cual se redactó el texto en cuestión —a pesar de que la reedición se publicó con un prólogo que explicaba este contexto histórico—.

Hasta la fecha, el trabajo con Polonia sigue siendo un pilar de las actividades del Instituto Georg Eckert y quizá haya sido esta colaboración su proyecto de mayores repercusiones políticas. De hecho ha contribuido significativamente al acercamiento entre ambos pueblos.

El grado de reconocimiento oficial que había adquirido el trabajo del instituto se refleja en el hecho de que en 1975 fue convertido en una institución de derecho público con el nombre de “Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Manuales Escolares”. De ahí en adelante, los estados federales serían los titulares —actualmente son doce aparte de Baja Sajonia—. Al consejo de administración pertenecen los trece representantes de las entidades federales, así como representantes del Ministerio alemán de Relaciones Exteriores, del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Comisión Alemana de la UNESCO y de la Universidad Técnica de Braunschweig. Un consejo científico de reconocidos investigadores y especialistas en didáctica de la historia y ciencias afines asesora al personal académico del instituto.

Su trayectoria histórica y su estructura descritas arriba muestran que el instituto se ubica con su trabajo en un punto de intersección de la política y la ciencia, ubicación que equivale muchas veces más a un difícil balance que a un armonioso equilibrio. Mientras que los representantes de la burocracia cultural a menudo desean ver resultados inmediatos con posibilidades de fácil aplicación en la práctica escolar, el trabajo analítico cala más hondo y no sirve para un rápido cálculo de costos y beneficios.

Hace mucho que el trabajo del Instituto Georg Eckert ha dejado de ser un arte meramente “pragmático” como lo formuló en sus inicios un colaborador de Eckert. De la *revisión* de manuales escolares se pasó a la *investigación* como un complejo conjunto de análisis teórico-metodológico, estudios empíricos y propuestas prácticas. Las aspiraciones de quienes en épocas anteriores se dedicaban a la revisión de manuales escolares

con la intención de “corregir” deformaciones e imágenes falsas a la luz de la “verdad” histórica y de erradicar de esa manera también las deformaciones e imágenes falsas en las cabezas, hoy día nos parecen un tanto ingenuas. En tiempos posmodernos una buena parte de historiadores e historiadoras, de especialistas en didáctica de la historia y de maestros y maestras está de acuerdo en que no existe tal verdad histórica única y que objetividad no puede ser más que un consenso intersubjetivo. Los tópicos que dominan en la discusión didáctica son la controversia y la multiperspectividad. La parcialidad y la fragmentación en cualquier mirada hacia la historia, la subjetividad y los intereses generados en el presente en la (re)construcción del pasado, el carácter abierto y controvertido de los juicios históricos –todos estos elementos no deben esconderse detrás de supuestas presentaciones “neutrales”, sino hacerse transparentes–<sup>2</sup>.

El refinamiento de teorías y métodos no es casual, sino que corresponde a la creciente complejidad del objeto de estudio. Los cambios que han practicado los manuales escolares en general y especialmente los de historia a lo largo de las décadas son profundos. Si revisamos por ejemplo manuales escolares de historia alemanes de una época en la que Francia era considerada como “enemigo hereditario” de Alemania, las deformaciones, estereotipos, explicaciones monocausales, etc., saltan a la vista. La manipulación de manuales escolares al servicio de una ideología política llega a un punto culminante durante el Tercer Reich, pero tampoco en la época de guerra fría es demasiado difícil encontrar rastros de esta manipulación. Para España, algo similar podría decirse de los libros del régimen franquista. En las nuevas generaciones de manuales escolares, al menos en los países considerados como “occidentales”, ya no se encuentran los prejuicios y estereotipos evidentes de tiempos pasados. Para descubrir las más sutiles *underlying assumptions* que los han sustituido hay que leer a contrapelo y entre líneas; y muchas veces las miradas parciales se revelan más en lo que no dice el texto que en lo que dice.

El trabajo bilateral sigue jugando un papel importante dentro de las actividades del instituto. Los resultados alcanzados hasta ahora tienen incluso un efecto multiplicador, ya que nuevos interlocutores, por ejemplo China, Corea, Japón, pero también Palestina e Israel, los ven como guía que podría servirles para encaminarse en el difícil camino hacia la reconciliación. También los estados surgidos en Europa Oriental después del derrumbe del socialismo real buscan el apoyo del instituto para orientarse en la actual fase de reconstrucción de su pasado. Un nuevo foco de atención es la agitada región de los Balcanes. En la mayoría de estos casos las experiencias históricas e intereses políticos actuales de Alemania ya no están en juego directamente. El Instituto Georg Eckert se entiende aquí más bien como mediador “neutral” entre partes en conflicto.

La labor del instituto no puede sustraerse a los procesos que el discurso a la moda gusta llamar “globalización”; por eso ha iniciado desde hace tiempo, al lado de la vertiente tradicional de actividades bilaterales, proyectos multilaterales y temáticos, dedicados por ejemplo a la integración europea, la educación ecológica, los derechos humanos y los retos de la multiculturalidad. En el contexto de estos nuevos enfoques, también se han puesto en tela de juicio las “recomendaciones” con las cuales culminaron

<sup>2</sup> Es sintomático para el nuevo manejo de la historia que un historiador inglés puede abogar por la creación de escenarios históricos “virtuales” y argumentaciones contrafácticas: ¿Qué habría pasado si Hitler hubiera conquistado Inglaterra... Si no hubieran matado a Kennedy... Si el bloque comunista hubiera triunfado? Ver FERGUSON, N. (ed): *Virtual History. Alternatives and Counterfactuals*. Picador, 1997.



proyectos anteriores. Como muestra el ejemplo polaco, en la redacción de tales recomendaciones las partes involucradas estaban obligadas o a un acuerdo que no siempre correspondía a la realidad conflictiva o –si ello no era posible– a evadir controversias<sup>3</sup>. Este enfoque que podríamos llamar “armonizante” ya no corresponde a lo que actualmente se espera del manejo de conflictos y de una educación para la paz, campos donde se ubica también el trabajo con manuales escolares. La controversia abierta –como ya se ha dicho– es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que solamente ella permite distinguir las miradas históricas diversas y formarse una opinión propia.

## 2. En búsqueda de la “identidad razonable”

El trabajo con manuales escolares de historia adquiere su especial delicadeza por su manejo de imágenes propias y ajenas: cuando se trata de la imagen del otro, se trata al mismo tiempo de la imagen propia. Y estas auto-imágenes están ancladas en un nivel emocional de más difícil alcance que el nivel cognitivo. Cuando se denuncia el carácter instrumental de una visión histórica, se activa un mecanismo profundo de autodefensa<sup>4</sup>. Dicho de otra manera: los manuales escolares de historia se ubican en el contexto de ofertas de identidad. Cualquier identidad tiene una tendencia intrínseca no sólo a auto-definir y crear un sentimiento de pertenencia, sino a delimitar y excluir en este mismo acto. No hay “nosotros” sin los “otros”.

Adónde puede llevar esta tendencia lo vemos actualmente en muchas partes del mundo. Ya hace más de veinte años Jürgen Habermas<sup>5</sup> se preguntaba: ¿pueden sociedades complejas establecer una identidad razonable? En nuestros tiempos de resurgimiento de nacionalismos y “limpiezas étnicas” la pregunta puede sonar un tanto anacrónica y provocar una rápida respuesta negativa. Pero en realidad apunta hacia varios problemas aún vigentes: la contradicción entre la complejidad o pluralidad de nuestras sociedades actuales y la uniformidad de una identidad única, el carácter de construcción de identidad indicado por el verbo “establecer” y, finalmente, la existencia de identidades no razonables que presupone el epíteto “razonable”. Además, la longevidad de estas identidades no razonables no nos exime de la búsqueda de alternativas.

Todo parece indicar que los manuales de historia no pueden ser “neutrales”, es decir, no pueden sustraerse a los mecanismos de formación de identidad. Cabe preguntarse, en esta situación, de qué manera los manuales deberían contribuir a estos procesos. ¿Deberían por ejemplo explícitamente ofrecer posibilidades de identificación colectiva –ya sea a través de modelos fijos con conocimientos históricos más o menos canonizados o a manera de prescripciones más “blandas”–?

<sup>3</sup> Otro ejemplo son las difíciles pláticas sobre manuales de historia soviético-alemanes en los ochenta. Para los colegas de la URSS resultó imposible reconocer la existencia del acuerdo adicional secreto del pacto entre Hitler y Stalin en 1939 –¡a pesar de que la existencia de este documento era de sobra conocida!–.

<sup>4</sup> Véase JEISMANN, K.-H.: *Internationale Schulbuchforschung oder nationale Staatsräson? Gedanken zum 10 jährigen Bestehen des Georg-Eckert-Instituts*. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut, 1990, p. 6.

<sup>5</sup> HABERMAS, J.: *Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?* En: HABERMAS, J. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt, Suhrkamp, 1976, pp. 92-126.

Citaré dos respuestas posibles a esta pregunta:

“Ayudar al individuo en la formación de su propia identidad y diferenciar aquí la dimensión histórica, es tarea de la enseñanza de la historia. *Su labor no es la creación dirigida de una conciencia colectiva*”<sup>6</sup>.

“Los propósitos de este libro son... crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos...”<sup>7</sup>.

La primera cita es de un alemán especialista en didáctica, la segunda se encuentra en la introducción al libro de texto gratuito de historia para el 6° grado de la Secretaría de Educación Pública de México.

Mi propósito al presentar estas afirmaciones contrapuestas es simplemente evidenciar las grandes diferencias entre las culturas históricas, fenómeno para el cual existen a su vez buenas razones históricas. En Alemania, tópicos como “nación”, “nacionalismo”, “patria” evocan otras experiencias del pasado que en México, América Latina en general u otras naciones poscoloniales.

¿Cómo salir entonces del dilema del “manejo de identidades”?<sup>8</sup>. Un acercamiento a identidades “razonables” puede resultar al romper el círculo vicioso de la pretensión excluyente de una identidad única. Para dotar este concepto de una dimensión incluyente hay que pensar en una competencia de identidades. Ésta podría abarcar las múltiples identidades que integra cada individuo en sus diferentes ámbitos de vida, los cambios de identidades a través del tiempo, el contexto regional e internacional de las identidades colectivas, etc.<sup>9</sup>. Otros autores hablan de “identidades plurales”<sup>10</sup>, reorientándose a lo mismo. La sustitución del singular por el plural es una condición necesaria para acercarse a la tan citada “unidad en la diversidad”, donde por un lado se tome en cuenta la necesidad legítima de identidad y de autoconservación de los grupos, necesidad que implica subrayar la peculiaridad cultural propia, pero donde al mismo tiempo se fomente la convivencia intercultural y con ella una buena porción de relativismo cultural. La unidad consiste en reconocer experiencias históricas similares y herencias humanas compartidas; la diversidad en las diferentes miradas e interpretaciones que se les puede dar a estas experiencias y herencias. El principio de la multiperspectividad en la enseñanza de la historia busca precisamente hacer transparente este contexto.

La “unidad en la diversidad” puede darse en una sociedad nacional, pero también en un nivel regional y hasta continental. En una región, el proceso de identificación puede

<sup>6</sup> UFFELMANN, U.: “Politische Räume und historische Identitätsbildung. Fazit”, en: MÜTTER, B. y UFFELMANN, U. (eds.): *Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr*. Weinheim, Belz, 1996, pp.245-249, p.248 (subrayado mío).

<sup>7</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ed.). *Historia*. Sexto grado, México, 1994, p.3.

<sup>8</sup> El concepto de “manejo de identidades” (*Identitätenmanagement*) es introducido por SCHÖNEMANN, B.: “Die Region als Kategorie und Problem historischer Forschung, gesellschaftlicher Geschichtskultur und geschichtsdidaktischer Reflexion”. En: MÜTTER, B. y UFFELMANN, U. (eds.). *Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr*. Weinheim, Belz, 1996, pp. 54-80, p. 77.

<sup>9</sup> “Los acontecimientos a fines del siglo exigen realmente entender y ubicar a la nación en los procesos de regionalización e internacionalización de las relaciones políticas, económicas, culturales en un espacio de comunicación mayor. Entonces aparece como otro punto de referencia necesario... de la vida, pero de ninguna manera como el único”. (JEISMANN, K.-E.: “Sind wir ein Volk? Thesen zur Nationalgeschichte als Gegenstand historischen Lernens”. En: KRAUTKRÄMER, E. y ERDMANN, E. (eds.): *Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln. Festschrift für Wolfgang Hug*. Rheinfelden/Berlin, Schäuble, 1992, pp.57-69, p.67).

<sup>10</sup> GALLAGHER, C. *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance. A Handbook for Teachers*. Council of Europe. Strassburg, Council for Cultural Co-operation, 1996, pp.23-25.

resultar mucho más concreto que en el nivel abstracto de la “comunidad imaginada” (Anderson) de la nación. Con razón se habla por ejemplo de una “Europa de las regiones”. Ver más allá de esta comunidad imaginada permite, a su vez, encontrar conexiones con realidades aparentemente lejanas y preparar de esta manera el camino para las identidades ampliadas.

La manera como se aborda actualmente en Europa el tema de las identidades señala que —más allá de ocuparse de cuestiones de identidad nacional— ha aumentado el interés en el concepto del “otro” o de los “otros” y en los mecanismos para construirlos, mecanismos para los cuales se ha inventado en EE.UU. el acertado término del “*othering*”. Tarde o temprano, estas discusiones tendrán sus repercusiones en los manuales escolares.

### 3. El “buen” manual escolar

Para que ello suceda hay que ver cómo el debate más bien abstracto sobre la formación y el manejo de identidades en un sentido amplio puede materializarse en criterios para la elaboración de manuales escolares “buenos”, es decir, para una de las tareas genuinas del Instituto Georg Eckert.

Evidentemente, el adjetivo “bueno” implica diferentes significados para los diversos agentes sociales involucrados en la producción y uso de manuales escolares. Como mercancías, los libros están sujetos a la economía de mercado. Para la editorial un “buen” libro es aquel que se vende mejor. Pero el mercado no es libre, sino regulado mediante legislación, currícula, subvenciones y, al menos en Alemania, Austria y Noruega, por la aprobación gubernamental. El criterio central para esta última es si el libro sigue al currículum vigente o no. Un “buen” libro de historia desde el punto de vista gubernamental es por lo tanto aquel que se apegue al máximo posible a la memoria oficial vertida en el currículum. La última estancia de selección es la reunión de maestros de la respectiva materia en cada escuela; allí se decide qué libro se usará. Maestras y maestros escogen un “buen” libro según su manejabilidad en la docencia y su (supuesto) atractivo para alumnos y alumnas.

El Instituto Georg Eckert puede darse el lujo de olvidarse del criterio económico, pero sí tiene en cuenta los otros tres. En adelante expondré algunos criterios de evaluación que se han desarrollado en la investigación internacional sobre manuales escolares. Cabe señalar, sin embargo, que no existen recetas para la elaboración del manual escolar “ideal”.

Los nuevos paradigmas de la ciencia histórica han influido fuertemente en la didáctica de la historia y con ello en la formulación de los currícula y en las exigencias a los libros de texto. Así hay acuerdo amplio de que historia no es simplemente “realidad pasada”, sino una construcción desde el presente. Cada presente construye su propia narración histórica. Los libros de texto se ubican dentro de esta narración, forman parte de la historiografía de su tiempo y son a la vez fuentes históricas.

Historia como construcción es un proceso abierto que puede ser observado y valorado desde diferentes ángulos. De los alumnos se espera que sean capaces de relativizar su propio punto de vista y de ponerse en el lugar de otros. Los conceptos claves de la didáctica de la historia son “multiperspectividad”, “empatía”, “autocrítica”. Por lo tanto, “datos” y “hechos” ya no se encuentran en el centro de la atención de la enseñanza de la historia, sino el cambio de actitudes y el desarrollo de estrategias de comportamiento.



Aparte de esto, los alumnos deben aprender ciertas habilidades que se consideran indispensables para la orientación en sociedades complejas: por ejemplo, buscar información, valorar y procesarla y comunicarse con otros sobre los resultados.

En concordancia con los principios generales expuestos, los alumnos deben tener la posibilidad de reconocer el libro de texto como una construcción que no puede ser una fuente de la verdad absoluta. Para lograrlo los autores y/o editores deberían explicar en una introducción sus objetivos y la estructura del libro. En otras palabras, los estudiantes deberían saber qué, por qué y cómo se espera que aprendan.

Los libros de texto en Alemania (y en su mayoría en Europa Occidental) son una mezcla de libro de aprendizaje y libro de trabajo propio y contienen por lo tanto textos de autores y fuentes originales. Para sintetizar un tema complejo, el texto de un autor puede ser útil en nombre de la necesaria “reducción didáctica”. Pero los autores deberían abstenerse de transportar juicios personales a través de expresiones aparentemente “neutrales”. Su punto de vista personal debe ser claramente reconocible para sus lectores y lectoras.

Por otra parte no está prohibido contar historias interesantes y aun emocionantes en un libro de texto. Desde el “giro lingüístico” la teoría histórica ha descubierto la estructura intrínsecamente narrativa de la historia. Obviamente, no quiero aquí abogar por las tradicionales anécdotas, cuyo único fin era entretener de manera superficial a los jóvenes.

Para que los alumnos puedan trabajar con un libro sin la ayuda del maestro, las preguntas y tareas que se refieren a textos y materiales tienen que formularse de manera abierta, sin anticipar las respuestas. Están ubicadas en diferentes niveles desde la mera reproducción de información hasta la aplicación de lo aprendido en el libro a situaciones similares, con el fin de que los estudiantes adquieran “la capacidad de transferir” (como se dice en la jerga pedagógica alemana).

A la luz de la enorme cantidad de información disponible y del número reducido de horas reservadas a la enseñanza de la historia en los currícula, cualquier idea enciclopedista de presentar un recorrido completo por la historia está condenada al fracaso. Ello por sí solo ya es un buen argumento para abandonar la presentación tradicional de la historia nacional. Un libro puede ofrecer únicamente tópicos ejemplares que puedan arrojar luz sobre contextos más amplios –un poco siguiendo la idea del antropólogo Clifford Geertz de la *thick description*–. Ello posibilita un aprendizaje orientado hacia problemas y no hacia la acumulación memorística de datos. Así, la conquista y la colonización de México pueden ejemplificar un encuentro (o si se prefiere un choque) entre culturas, la caza de brujas puede servir como ejemplo de xenofobia precisamente al inicio de la Edad Moderna y no durante la Edad Media tachada de “oscura”, y la resistencia de jóvenes *swing* en Alemania durante el Tercer Reich puede documentar formas de resistencia juvenil en las condiciones de un sistema totalitario. La lista de posibilidades es larga. En realidad, los temas son casi intercambiables, aunque seguramente unos ofrecen mejores posibilidades de aprendizaje ejemplar que otros.

Lo más importante es que los materiales seleccionados ofrezcan la ya citada multiperspectividad. Esta última se puede ubicar en diferentes niveles. El primero se refiere a la variedad de experiencias. Los manuales escolares deberían mostrar que la gente experimenta la historia de manera diferente, dependiendo de su clase social, de su grupo político, profesional o de edad, de su género y también de su pertenencia nacional. Sobre todo fuentes conflictivas y contrapuestas pueden expresar esta variedad de experiencias. En otro nivel se encuentran las diferentes interpretaciones de la historia que



elaboran los historiadores profesionales, por lo que es importante incluir también ejemplos de la literatura historiográfica.

Los elementos no-textuales en un libro deben ser más que meras ilustraciones. Imágenes de todo tipo ofrecen informaciones adicionales y son fuentes históricas independientes que a su vez exigen interpretación. Mirando detenidamente un monumento nacional, una caricatura, etc., los estudiantes probablemente aprenden más sobre el manejo de identidades (nacionales) que en cualquier texto. Visualizar los “lugares de memoria” (Pierre Nora) en general promete estímulos para el aprendizaje.

Esta última afirmación nos lleva al aprendizaje metodológico. Siguiendo el principio de “recoger a los alumnos en el lugar donde se encuentran” –por cierto muy caro a los didactas alemanes–, los métodos deberían ser presentados en un nivel elemental, dependiendo de la edad de los educandos, pero a la vez como métodos auténticos de historiadores “reales”: crítica de fuentes, análisis de fotos y otras imágenes, debates a favor y en contra de un tema conflictivo, etc. Es preferible integrar el aprendizaje metodológico en los temas del libro a presentarlo en un nivel abstracto.

Todo lo dicho hasta ahora se mueve en un nivel más predescriptivo que descriptivo. La realidad de los manuales escolares muchas veces es aún otra. En Europa podemos encontrar manuales escolares que ofrecen imágenes históricas homogéneas a base de tradiciones “nacionales” y otros que dejan a los estudiantes la tarea de ubicarse ante una oferta de materiales muy diversos. Entre estos dos polos hay una gama amplia de combinaciones de ambos enfoques. Un estudio comparativo reciente sobre la visión de Europa en manuales escolares de diferentes países europeos concluye que “Europa es vista aún desde las respectivas ópticas nacionales”<sup>11</sup>. Hasta en las diferentes ediciones nacionales del “Libro de historia europeo”<sup>12</sup> –un ambicioso proyecto para superar perspectivas particulares– un enfoque de historia nacional vuelve a entrar por la puerta trasera.

#### 4. De la prescripción a la realidad

Toda labor con manuales escolares parte de la convicción de que este medio tiene una influencia decisiva en la mente de los educandos. Pero en realidad no conocemos todavía muy bien qué es lo que pasa en las cabezas de los jóvenes al verse expuestos a los contenidos de los manuales o a través de qué complejos mecanismos se forma la conciencia histórica, entendida como una forma específica de estructurar informaciones del pasado, darles sentido y relacionarlas con el presente y el futuro. ¿De qué manera se afirma o se modifica esta conciencia? Los resultados de las pocas investigaciones empíricas que se han realizado al respecto<sup>13</sup> ofrecen algunos indicios de que no todo funciona tal y como lo prevén los ambiciosos planes teórico-normativos: algunos

<sup>11</sup> PINGEL, F.: *Europa im Geschichtsbuch oder ein europäisches Geschichtsbuch?* Braunschweig, Tiposcrito, 1999, p. 5.

<sup>12</sup> *Europäisches Geschichtsbuch*. Stuttgart: Klett, 1992.

<sup>13</sup> ANGVIK, MAGNE y BORRIES, B. VON (eds.): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburgo, Fundación Körber, 1997, es la culminación de los proyectos empíricos que hasta la fecha han sido realizados. En este proyecto acerca de la conciencia histórico-política de jóvenes europeos participaron 31.000 estudiantes y 1.200 maestras y maestros de 27 países –desde Bélgica hasta Palestina–. Véase también la documentación: *Jugend –Politik– Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs “Youth and History”*. Hamburgo, Fundación Körber, 1997.

jóvenes todavía prefieren las guerras y los grandes acontecimientos a la historia de la vida cotidiana, a otros les sigue gustando más saber algo de la gente famosa que del papel de los niños en diferentes épocas históricas y algunos otros no encuentran muy atractiva la historia regional. En general parece que estamos aún bastante lejos de una conciencia histórica correspondiente a la realidad de nuestras sociedades complejas –si bien este desfase no desacredita la meta–.

Con relación al papel que juega el manual escolar en la práctica escolar cotidiana existen también algunos indicadores –que tampoco corresponden plenamente a lo que los investigadores de manuales escolares y especialistas en didáctica esperan–. A diferencia de estos últimos, los jóvenes no muestran mucha distancia crítica o ambiciones de deconstructivismo. Su actitud hacia sus manuales es ambigua: por una parte los consideran como un medio poco atractivo (en comparación con los medios electrónicos, por ejemplo), por otra, los ven como la fuente de información más confiable<sup>14</sup>; posiblemente esta apreciación refleja algo como un mito de la palabra escrita y/o está influida por el creciente (y en muchos sentidos justificado) hábito pedagógico de criticar la manipulación por los medios masivos.

Para muchos maestros y maestras, por otro lado, el manual escolar sigue siendo el principal vehículo para transportar sus mensajes a los alumnos y alumnas –aun en tiempos de una creciente importancia de los medios electrónicos–. Si bien hay quienes producen sus propios materiales, una mayoría se apoya en los libros para preparar y realizar sus clases. Si nos ubicamos en contextos extra-europeos la importancia del manual escolar crece aun más. En México, por ejemplo, el libro de texto gratuito que se distribuye en millones de ejemplares entre niñas y niños de la escuela primaria, muchas veces es el único libro en el hogar. Bien puede suponerse que en esta situación contribuye no solamente a la educación de los menores sino incluso a la formación de los adultos.

La actitud de las editoriales, que siguen la lógica del mercado, parece confirmar los pronósticos positivos para la supervivencia de los manuales: no solamente siguen editando las ya existentes publicaciones, sino también elaboran constantemente nuevas versiones.

## 5. Conclusiones

Los esfuerzos por parte del Instituto son considerables. Pero en un mundo que sigue la lógica del poder político y social y de los recursos económicos, ¿continuar en la tradición kantiana de superar la indoctrinación mediante la ilustración, no tiene acaso algo de una lucha contra los molinos? ¿No convierte a cada uno de los investigadores en una especie de Don Quijote? Ante estas preguntas desmotivadoras hay que recordar lo que se dijo al inicio de este breve ensayo: el trabajo del Instituto Georg Eckert no se valora adecuadamente en un rápido cálculo de costos y beneficios. Este trabajo no arroja resultados inmediatos que sirvan para una estadística de éxitos, con una relación evidente entre causa y efecto. Los efectos más importantes de este trabajo se dan en el

<sup>14</sup> Estas afirmaciones se basan en los resultados de una pequeña encuesta publicada por el Instituto Georg Eckert: FRITZSCHE, P. y HARTUNG, M. (eds.): *Der Umgang mit "Fremden". Eine deutsch-deutsche Schülerbefragung zum Thema Schulbuch und Fremdenfeindlichkeit*. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1997, passim.

campo de las modificaciones de conocimientos, actitudes, juicios y valores plasmados en los manuales escolares. Estas modificaciones son un proceso en constante movimiento, que se cierra a procedimientos estáticos. Me parece que es motivo de esperanza que haya sido el propio Estado el que institucionalizara una instancia de control cuya labor pone en entredicho una mentalidad que ve en un Estado, una cultura o un sistema ideológico la última ratio de sus juicios y acciones.

Con la existencia de esta labor no se acabarán la construcción y la reconstrucción interesadas del pasado desde el presente y con miras al futuro, pero al convertirse en objeto de análisis, los mecanismos de su surgimiento, de su funcionamiento y de las posibles consecuencias se hacen visibles y con ello combatibles. Se trata de una tarea tan ardua como indispensable.

Para terminar con palabras de Karl-Ernst Jeismann: “Este instituto es un *perpetuum móbile*, impulsado por la permanente amenaza a una obligación y una esperanza irrenunciables”<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> “Perspektiven der internationalen Schulbuchforschung – ein Gespräch mit Karl-Ernst Jeismann”. En: *Internationale Schulbuchforschung*, Frankfurt a. M., 1 (1995), pp. 61-76, p. 76.