

*Acerca de la enseñanza de la Historia en Alemania**

Verena Radkau**

En este artículo presentaré los principios didácticos y metodológicos centrales que guían la labor cotidiana de miles de maestros y maestras de historia en las escuelas alemanas. Por lo reducido del espacio, trataré el tema de forma muy somera, dejando de lado las diferencias entre los estados federales, que cuentan con un considerable grado de autonomía en sus políticas de educación¹, y entre los diferentes tipos de escuelas que -a diferencia del sistema de educación pública de los países de América Latina en general- caracterizan el paisaje de la educación en Alemania².

Considero que este procedimiento es legítimo, ya que se trata de diferencias más bien de forma y no de fondo. Sobre las premisas didácticas y metodológicas de la enseñanza de la historia existe desde hace algunos años un consenso bastante amplio, que se refleja en los planteamientos básicos semejantes de los planes de estudio. En lo siguiente me refiero sobre todo al plan de estudios

* Una primera versión de este artículo fue publicada en "*Básica Revista de la Escuela y del Maestro*". Año III. Septiembre-Octubre 1996. Número 13, pp 59-65 - México.

** Profesora e investigadora del Georg Eckert Institut. Branschweig, República Federal de Alemania.

Correspondencia: E-mail: radkau@gei.de

(*Rahmenrichtlinien*) de Baja Sajonia³, estado federal al norte de Alemania, donde vivo y trabajo.

Los planes de estudio alemanes ya no son solamente catálogos de contenidos, sino que presentan, aparte de los temas a tratar, los conocimientos y juicios, las aptitudes y destrezas, y los criterios y actitudes que se pretenden inculcar a los niños mediante la enseñanza de la historia; en suma, arrojan luz sobre el papel que se atribuye oficialmente al conocimiento y a la conciencia históricos. Sin pasar por alto el hecho de que se trata de prescripciones que no siempre se pueden cumplir al pie de la letra en la cotidianidad de las aulas, los planes de estudio representan, por las características mencionadas, una fuente importante para el estudio de la enseñanza de la historia. Además, una vez sancionados por la secretaría de educación respectiva, se convierten en norma vigente para cualquier editorial y autor de libros de texto.

Pero antes de ocuparnos con más detalle del plan de estudio para Baja Sajonia, hay que mencionar brevemente algunas peculiaridades del sistema educativo alemán que son significativas para la enseñanza de la historia.

En los primeros cuatro años de la educación básica no existen en la mayoría de las escuelas alemanas, una enseñanza de la historia propiamente dicha. Los niños reciben por lo general en una materia llamada "*Sachkunde*" -nombre de difícil traducción al castellano-, que es una especie de mezcla de clases de ciencias sociales y naturales, en la que ocasional, si bien no gratuitamente, se "cuelan" temas históricos. La presencia de la historia se vuelve más notoria en los libros de quinto y sexto grado, cuando se imparte la materia "Ciencia del mundo y del medio ambiente" (*Welt und Umweltkunde*) y se introducen, dentro de unidades más amplias, también temas históricos⁴. A partir del séptimo grado, la historia se

establece en la mayoría de los estados federales como materia autónoma con un libro de texto propio⁵.

Veamos ahora los planteamientos generales del plan de estudio de Baja Sajonia para la asignatura "historia", que giran alrededor de los tópicos claves de identidad-orientación-perspectiva-empatía. Del discurso del programa se desprenden los siguientes objetivos principales:

- desarrollar la personalidad del alumno a partir de las tradiciones occidentales: cristianismo, humanismo europeo, estado de derecho liberal, democrático y social
- prepararlo para colaborar activamente como ciudadano en una democracia
- ayudar a su comprensión de otros pueblos y otras culturas como condición previa para la convivencia pacífica entre los pueblos
- hacerle comprender el carácter relativo de formas de vida y de los valores y la parcialidad de la mirada histórica, incluyendo la propia.

Para lograr estos fines ambiciosos se toman en cuenta las experiencias, los intereses y la capacidad de comprensión de los alumnos -considerando que la historia tiene, precisamente para los más jóvenes, la fascinación de lo exótico-, así como las preguntas, los problemas, métodos y resultados de la ciencia histórica. Se subraya la necesidad de trabajar temas históricos de manera interdisciplinaria, por ejemplo, con otras asignaturas: geografía, ciencias sociales, religión o geografía.

Estos propósitos, bastante generales, se especifican en los apartados "conocimientos y juicios", "aptitudes y destrezas" y "actitudes". En el primero se afirma que el alumno debe adquirir conocimientos de "importantes hechos, contextos y épocas de la historia

alemana, europea y no europea” para aprender:

- que los procesos históricos se realizan en todos los campos de la vida humana
- que hay diferentes dimensiones del tiempo y del espacio históricos
- que solamente con base en fuentes que no reflejan de manera directa la realidad histórica, sino determinada perspectiva que hay que analizar, se pueden hacer afirmaciones sobre la historia
- que se requieren conceptos político-históricos básicos para comprender acontecimientos y estructuras históricos
- que se tiene que distinguir entre acontecimientos y estructuras, pero que éstos son interdependientes
- que los procesos históricos se tienen que explicar de manera multicausal
- que los sujetos históricos (individuos, grupos o movimientos masivos) no actúan de manera aislada, sino en el contexto de su tiempo
- que la dominación es un fenómeno de todas las sociedades y que existen diferentes formas y legitimaciones de dominación
- que el Estado y la sociedad son marcados por tradiciones y normas que a su vez son productos de su época
- que tradiciones e interpretaciones de la historia influyen también en los pensamientos y en las actuaciones del presente
- que muchas situaciones y muchos problemas y conflictos del presente no pueden entenderse sin conocimiento de sus causas históricas
- que los acontecimientos históricos no se repiten, pero que sus estructuras permiten un grado limitado de generalizaciones
- que los procesos históricos no son inevitables, sino que dejan margen para la actuación y la responsabilidad humanas

- que la política es determinada por intereses divergentes que pueden exigir la capacidad para el compromiso y la cooperación
- que la educación histórica puede agudizar la vista para posibles alternativas en pasado, presente y futuro.

El siguiente apartado, el de “aptitudes y destrezas”, es dedicado a los instrumentos propios del análisis histórico. Por ejemplo, el alumno debe distinguir entre suposiciones, interpretaciones y juicios, y trabajar de manera crítica con las diferentes fuentes. Se menciona también el trabajo adecuado con la bibliografía (libros de texto, bibliografía secundaria, mapas, enciclopedias, etc.), en suma, se intenta una adecuación del trabajo del historiador al nivel de jóvenes de secundaria.

Como resultado de este trabajo se espera de los alumnos la disposición a preguntar e informarse acerca de fenómenos y procesos históricos, a enfrentarse lo más objetivamente posible y libres de prejuicios a las fuentes, teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo del acontecer histórico y la mentalidad de los seres humanos en épocas pasadas; también se les exige que reconozcan los logros de otros tiempos y culturas. A la vez, deben estar dispuestos a comentar verbalmente y por escrito hechos históricos, enfrentarse a la crítica y modificar, en cada caso, sus puntos de vista. Se espera que tengan una posición propia, pero que también sean capaces de aceptar compromisos, que conozcan y entiendan las opiniones de otros, desarrollen la tolerancia y superen prejuicios. Fiel a la idea de la capacidad identificadora y orientadora del conocimiento histórico, el plan de estudios estipula que los jóvenes deben aprender a aprovechar este conocimiento para sus propias ideas, decisiones y acciones, y aceptar como base para sus decisiones las normas constitucionales que forman parte de la tradición del pensamiento políti-

co europeo.

Estos objetivos oficiales muestran una concepción de la enseñanza de la historia que ya está muy lejos de aquella acumulación de datos que antaño hacía tan odiosa esa materia a los jóvenes. Pero también muestran que en Alemania, como en otros lados, se sigue atribuyendo a esta enseñanza un papel clave para la formación de identidades individuales y colectivas, si bien en un contexto diferente y con otros fines y métodos que en épocas anteriores. Los datos históricos ya no son una finalidad en sí, sino vehículos para transportar los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes deseados, cuyo alcance va más allá del mero conocimiento histórico: más que este conocimiento se pretende fomentar la conciencia histórica de los alumnos.

Cabe ahora preguntarse de qué manera los temas, previstos en los planes de estudio como obligatorios, se relacionan con los objetivos arriba mencionados. A pesar del consenso sobre la necesidad de los enfoques múltiples en la ciencia histórica actual, los planes de estudio siguen básicamente un orden cronológico tradicional, que va desde la antigüedad como tema principal para el séptimo año hasta el siglo XX, que es tratado en décimo grado, cuando se empieza con la Revolución rusa y termina con el surgimiento del conflicto Este-Oeste después de la Segunda Guerra Mundial. En octavo, los alumnos se tienen que ocupar de la Edad Media, la Reforma protestante, el absolutismo y la época de los descubrimientos y las conquistas. Esta última es, sin duda, un tema de especial interés para América Latina en general, sobre el cual profundizaré más adelante. En noveno, tocan la Revolución francesa, las reformas en Alemania y la fundación del segundo imperio alemán en 1871, el imperialismo y la Primera Guerra Mundial como temas principales. Si bien nadie puede restarles relevancia a estos contenidos históri-

cos, el principio cronológico estricto y la consecuente ausencia de cortes longitudinales los dejan precisamente como tales: “históricos”, en el sentido llano de “pasados”, ya que impiden a los alumnos relacionar los procesos históricos con el presente, como con tanta insistencia lo exigen los planes de estudio.

Dentro de la secuencia cronológica salta a la vista el mayor peso de la historia moderna y contemporánea frente a la historia antigua y medieval⁶. En la distribución de los espacios históricos, la historia alemana y europea ocupa el mayor lugar, la historia de los espacios culturales fuera de Europa significa sólo diez por ciento. En vista del carácter ejemplar de los conocimientos históricos transmitidos en las aulas y de la indispensable reducción didáctica junto al tiempo limitado de horas/clase, esta situación en sí criticable no podrá remediarse agregando más contenidos, sino introduciendo el principio de historia universal como perspectiva. Esto significaría, por ejemplo, que las tradiciones occidentales (cristianismo, humanismo y Estado de derecho liberal, democrático y social) tuviesen que tratarse como fenómenos de la historia universal en competencia con otros fenómenos no europeos; ello permitiría la mirada hacia procesos que determinan nuestro mundo hasta el presente⁷.

Veamos ahora cómo los libros de texto (el principal medio en las clases de historia alemanas aún en tiempos de los medios electrónicos) transforman las prescripciones del plan de estudios. Escogí el ejemplo del descubrimiento y de la conquista de América porque es de especial interés para los lectores latinoamericanos y, como pocos temas, adecuado para concretar algunos de los objetivos del plan de estudios.

La nueva generación de libros de texto⁸, publicados después del Quinto Centenario de 1992 -que sin duda dejó huellas-, concede un espacio de doce a veinte páginas al tema del Descubri-

miento y de la Conquista, hecho que la distingue de libros anteriores. Una parte del espacio está dedicada a la valoración de las culturas prehispánicas -el imperio azteca sobre todo y, en menor grado, el inca- lo cual arroja luz sobre el grado de destrucción como consecuencia de la Conquista y la colonización. La mirada europea hacia los “indios” y sus formas de vida se revela como parcial contrastando, por ejemplo, grabados europeos del siglo XVI con ilustraciones de códices⁹. El testimonio crítico de Bartolomé de las Casas no falta en ningún libro. La voz de los derrotados se hace escuchar, por ejemplo, en fragmentos de fray Bernardino de Sahagún. Otro intento de mostrar la parcialidad de la percepción de los “hechos” históricos es la narración del desembarco de Cristóbal Colón desde la perspectiva de los autóctonos en uno de los libros¹⁰. En contraste, se cita ampliamente el diario de Colón.

Si bien la distribución de fuentes primarias y textos puede ser diferente -algunos libros presentan las fuentes primarias separadas de los textos, mientras otros las intercalan-, en general se nota un regreso de la narración a los libros de textos alemanes. Durante largos años, la narración histórica tradicional había caído en desgracia como parcial e ideológica, apta solamente para despertar emociones difusas y no razonamientos fundados, crítica que no del todo carecía de fundamento. Pero mientras tanto y a raíz de ciertas consideraciones teóricas, el reconocimiento del carácter intrínsecamente narrativo de la historia está cobrando auge, lo que se refleja en los libros.

Como se basan en los lineamientos de los planes de estudio, los libros de historia denotan un esfuerzo por retomarlos y transformarlos en unidades de enseñanza concretas: se impulsa la empatía aun con el radicalmente «otro», sin idealizarlos a manera del “buen salvaje”; se muestra la parcialidad y lo interesado de la mirada, en

este caso de los españoles: se presentan los sujetos históricos en el contexto más amplio de los inicios de la Edad Moderna con sus invenciones e ideas nuevas, se ubica a los alumnos en los tiempos y espacios históricos. Cabe preguntar aquí de qué manera y a pesar de la crítica del orden cronológico tradicional arriba expresada, los libros relacionan los hechos del pasado con el presente, como lo exigen explícitamente los planes de estudio. Algunos optan por un camino directo, agregando, por ejemplo, un párrafo sobre “La herencia de los conquistadores”¹¹, o un artículo periodístico crítico acerca del Quinto Centenario¹², otros dejan a los alumnos la tarea de encontrar este camino ayudándoles sólo con algunas preguntas y/o tareas.

Dado que los libros de texto alemanes se entienden en primer lugar como libros de trabajo, las preguntas y las tareas para los alumnos tienen un peso especial. Por lo general, se encuentran al final de un párrafo y/o un capítulo temático. Las preguntas pueden ser bastante cerradas cuando se trata de memorizar ciertos contenidos¹³, o abiertas dejando margen para los argumentos de los niños. Corresponde a la función identificadora y orientadora que se atribuye en los planes de estudio a la enseñanza de la historia en el hecho de que se estimule repetidamente a los alumnos para emitir juicios personales¹⁴. Buena parte de las preguntas les permiten que expresen también sus emociones, pues se reconoce que en la formación de una conciencia histórica éstas interfieren de manera relevante¹⁵. Muchas de las preguntas o tareas no se dirigen al alumno individual, sino que estimulan el trabajo colectivo¹⁶. Para permitir que los estudiantes trabajen sin la ayuda del maestro con los materiales, todos los libros incluyen una introducción a los modos de trabajo de la ciencia histórica. Algunos lo hacen con páginas dedicadas exclusivamente a métodos, otros aprovechan determinadas fuentes dentro de las unidades temáticas para acercar a los niños a la lectura

crítica de una fuente, al análisis de un cuadro, a la interpretación de una estadística, etc. La concepción del libro y la manera sobre cómo se puede trabajar con él no es ya del conocimiento exclusivo de un maestro monopolizador del conocimiento, sino que se expone al inicio del texto también para los alumnos.

En general, se nota en los libros el esfuerzo por dejar atrás el estilo tradicional de una enseñanza centrada en la figura del maestro, dominando el 75 por ciento de la “comunicación”. En las prácticas docentes que deben realizar los futuros maestros alemanes durante su formación, lo peor que se les puede decir es que su clase ha sido “centrada en la persona del docente”. El maestro debe convertirse cada vez más en mero moderador de lo que pasa en el aula. Desde la visita a una biblioteca para recopilar material sobre América Latina o la elaboración colectiva de periódicos murales sobre diferentes temas relacionados con la materia, hasta escenificaciones en las que los alumnos toman papeles de los protagonistas históricos -por ejemplo, una discusión entre europeos e indígenas sobre el Quinto Centenario- la participación activa y creativa de los educandos es la meta a conseguir.

Como se ha visto, tanto los cambios paradigmáticos en la ciencia histórica como los hallazgos de la investigación pedagógica han tenido repercusiones decisivas en la enseñanza de la historia. Sin embargo, cuando ésta consistía en llenar las cabezas infantiles supuestamente vacías con datos sobre acontecimientos “relevantes” y personajes “importantes”, las cosas eran más fáciles. Bastaba con controlar la cantidad de datos que los alumnos podían reproducir en el momento de un examen para convencerse del éxito del aprendizaje histórico. Ahora, los maestros -sobreponiéndose muchas veces a condiciones cotidianas adversas a tan ambiciosos fines- en ocasiones no saben qué huellas han dejado sus esfuerzos en

las cabezas de los niños. Si bien conocemos ya un poco más sobre los complejos procesos dentro de los cuales se forma la conciencia histórica y que no se pueden medir y cuantificar de manera inmediata, hacen falta mucho más estudios empíricos adecuados que analicen los mecanismos de percepción y el impacto de la enseñanza de la historia. A pesar de lo logrado hasta ahora, he aquí un hueco que futuras investigaciones en el campo de la didáctica de la historia tendrán que llenar.

Resumen

El artículo resume la situación actual de la enseñanza de la historia en Alemania a partir de la descripción de los principios didácticos y metodológicos que orientan la labor cotidiana de maestras y maestros de historia en las escuelas de Alemania. Luego de una somera descripción de las características del sistema educativo de la República Federal - sin entrar en detalles sobre las diferencias existentes entre los distintos estados que la integran- se enfatiza que los planes de estudio vigentes ya no son meros catálogos de contenidos, sino que presentan aparte de los temas a tratar, los conocimientos y juicios, las aptitudes y destrezas, y los criterios y actitudes que se proponen a los niños y jóvenes a través de la enseñanza de la historia, arrojando luz sobre el papel que se atribuye oficialmente al conocimiento y a la conciencia histórica.

En un segundo momento del artículo, se señala la importancia de los libros de textos -principal soporte de la clase de historia aún en tiempos de los medios electrónicos- como agentes transformadores de las prescripciones de los planes de estudio sobre todo a partir del Quinto Centenario del Descubrimiento de América, donde estos renovados materiales han concedido creciente importancia al citado evento. Por otra parte los nuevos textos, presentan una predisposición al incremento de la "narratividad" en sintonía con las recientes discusiones sobre el quehacer historiográfico.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Conocimiento histórico; Conciencia histórica; Libros de texto; Narratividad.

Abstract

The article summarizes the current situation of history teaching in Germany based on the description of the didactic and methodological principles that guide the daily work of history teachers in German schools. After a brief description of the characteristics of the German educational system -without detailing the internal state differences- it is emphasized that the actual syllabus are no longer mere catalogs of contents, but rather that they present, besides the topics they deal with, the knowledge, judgments, skills, criteria and attitudes that are brought to the children and teenagers while teaching history. This approach gains insight into the role that is officially attributed to the knowledge and to the historical conscience.

The article also points out the importance of text books -main supporting tool for a history course even in the electronic age- as change agents acting on the prescriptions of the syllabuses, particularly after the Fifth Anniversary of the Discovery of America where the renewed syllabuses have granted an increasing importance to this event. Furthermore the new text books aim to include much more narrative style in agreement with the recent trends in historiography.

Key Words

History teaching; Historical knowledge; Historical conscience; Text books; Narrative style.

NOTAS

1. Una conferencia permanente de los secretarios de cultura (*Kultusministerkonferenz*) de los estados federales coordina las labores en materia educativa para garantizar la coherencia básica.

2. La escuela primaria (*Grundschule*) de primero a sexto grado, cuyos dos últimos años se llaman «etapa de orientación» (*Orientierungsstufe*) en algunos estados federales, es obligatoria para todos los niños. Después se presentan tres opciones con diferentes niveles de exigencia: la escuela principal (*Hauptschule*) de séptimo a décimo grado; la escuela secundaria (*Realschule*), también de séptimo a décimo grado, y finalmente la preparatoria (*Gymnasium*), que lleva al bachillerato (séptimo a décimo grado). Aparte de este sistema diferenciado, existe la escuela integrada (*Gesamtschule*), que es comparable con las escuelas públicas mexicanas. El grado de complejidad de la enseñanza de la historia varía entre estos tipos de escuela, aunque sin apartarse de los principios básicos.

3. *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Geschichte, Klasse 7-10*, Niedersächsischer Kultusminister (ed.), Hanover, 1983; *Rahmenrichtlinien für die Realschule. Geschichte*, Niedersächsischer Kultusminister (ed.), Hanover, 1985; *Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Geschichte*, Niedersächsischer Kultusminister (ed.), Hanover, 1986; *Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Geschichte*, Niedersächsischer Kultusminister (ed.), Hanover, 1989.

4. Por ejemplo, un nuevo libro para el tercer año, en el apartado «Hechizo del tiempo», acerca a los niños al quehacer del historiador preguntando «¿De dónde se sabe lo que era antes?» e introduciendo el trabajo con fuentes: «Los hallazgos cuentan» (*Xalando 3. Lernen als Abenteuer -Aprender como aventura-*, Paderborn, 1995, pp. 84 ss). En un libro para la materia «Ciencia del mundo y del medio ambiente», en quinto y sexto grado, encontramos en un capítulo sobre «Ciudad y campo» un párrafo sobre la ciudad medieval. El mismo libro contiene varias unidades con temas históricos: sobre la edad de piedra, los indígenas norteamericanos hace 400 años, los germanos y romanos, la vida de príncipes y súbditos alrededor de 1700 y sobre la vida d en la Alemania nazi (*Welt und Umweltkunde -Ciencia del mundo y del medio ambiente-* 5. Und 6, Schuljahr, Stuttgart, 1981, pp. 56 ss).

5. Solamente en las escuelas integradas (*Gesamtschulen*) se sigue una combinación de las materias historia, ciencias sociales, geografía.

6. Véase Karl Jeismann y Bernd Schonermann, *Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik*, Frankfurt, 1989, pp. 74 ss. (La historia oficial. Planes de estudio de los estados federales. Análisis, comparación, crítica).

7. *Op. cit.*, p. 76.

8. Cito de los siguientes libros, que reflejan una tendencia más general: *Erlebnis Geschichte 7*, München, 1992; *damals-heute-morgen, Geschichte/ Gemeinschaftskunde*, Stuttgart, 1994; *Geschichte heute 1*, Hanover, 1995; *Geschichte und Geschehen A2*, Stuttgart, 1995.

9. Cabe señalar que hay bastante equilibrio entre texto e ilustración en los libros alemanes. Las ilustraciones son muy diversas y han dejado de ser meros accesorios del texto para convertirse en auténticas fuentes primarias. Por cierto, ¡la expresiva foto de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco se encuentra en muchos libros!

10. *Geschichte und Geschehen A2*, p. 212.

11. *Erlebnis Geschichte 7*, pp. 23 ss.

12. *Geschichte und Geschehen A2*, p.227.

13. Por ejemplo, «¿Cuál fue la relación de fuerzas entre los incas y los españoles en cuanto al número de soldados y del armamento?»

14. Dos ejemplos: «¿Por qué los indígenas latinoamericanos critican las fiestas del Quinto Centenario del Descubrimiento de América? ¿Piensas que esta crítica es correcta?», o «¿Cómo juzgas el procedimiento de los conquistadores españoles?»

15. Véase Bernd Mütter y Uwe Uffelman (eds.), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption*, Frankfurt, 1994 (Emociones y aprendizaje histórico. Investigación-mediación-recepción).

16. Un ejemplo: «Piensen juntos y discutan cómo se puede juzgar esta actitud (los sacrificios humanos de los aztecas, V.R.)».