

LEVI, G.: «Sobre microhistoria» en BURKE, P.: *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza editorial, 1993, pp. 118-143.

LEVI, G.: «Antropología y microhistoria: conversación con Giovanni Levi» en *Manuscripts. Revista d'història moderna*, n. 11, 1993, pp. 15-28.

PRO, J.: «Sobre el ámbito territorial de los estudios de historia» en *Congreso internacional Historia a debate*. Santiago de Compostela, Historia a debate, vol. III, 1995, pp. 59-66.

SERNA, J. y PONS, A.: «El ojo de la aguja ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria?» en *Ayer*, n. 12, 1993, pp. 93-133.

Además, pueden consultarse los referentes clásicos de la microhistoria traducidos al castellano (C. M. CIPOLLA, N. Z. DAVIS, C. GINZBURG, R. KAGAN, G. LEVI, P. REDONDI); las editoriales Nerea y Anaya/Mario Muchnik cuentan con series dedicadas específicamente a estos temas.

Se puede realizar un seguimiento del estado de la historia local a través de los *Plecs d'història local*, que publica la revista *L'Avenç* de Barcelona desde el año 1986. La misma revista, en colaboración con la Diputación de Barcelona, organiza congresos internacionales en torno a estas cuestiones (1991, 1993, 1995). El Centro de estudios de historia local de Valencia publica desde 1992, *Taller d'història*, que difunde la microhistoria y la nueva historia local. Desde 1987, funciona en la Universidad Autónoma de Barcelona el Servicio de Documentación de historia local contemporánea de Cataluña, que lleva un registro informatizado a través de una base de datos en constante actualización; a partir de 1994 su cobertura cronológica no está restringida a la época contemporánea. También en 1987 la Sociedad de Estudios Vascos inició un programa de investigaciones locales que fue el precedente del Seminario Internacional de Historiografía Local Europea, organizado en Bilbao en 1990 y que publica regularmente las *European Local and Regional Comparative History Series*, desde 1993.

Jörn Rüsen
Gerg-Eckert Institut.
Alemania

El libro de texto ideal¹

Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia²

Este artículo propone un conjunto de criterios para el análisis y la evaluación de manuales escolares que tienen en cuenta el uso escolar específico de los manuales y su función en la adquisición de conocimientos históricos. El autor critica el déficit general de investigaciones y reflexiones teóricas sobre los criterios. Asimismo, presenta una breve definición de los tres objetivos prioritarios que se asignan a la enseñanza de la historia (competencia perceptiva, interpretación y orientación histórica). Evocando argumentos sistemáticos, expone un conjunto de criterios que tienen en cuenta estos tres objetivos esenciales y el uso de los manuales en la enseñanza histórica.

The ideal textbook. Reflexions on the ways to guide the learning of History

The article proposes a set of criteria for an analysis and evaluation of textbooks which take account of the specific use of the textbooks in school teaching and their function in the process of learning of history. The author complains about a general deficiency of research and theoretical reflexion of these criteria. He presents a short explanation of three main objectives of history learning (skills of historical perception, historical interpretation and historical orientation), and he develops in a systematic argumentation a set of criteria in respect to these three objectives and the practical use of textbooks for historical instruction.

Déficits en el análisis de los libros de texto

Todos los expertos están de acuerdo en que el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Por eso recibe una amplia atención incluso por parte de aquellos que se interesan por la enseñanza de la historia en la escuela y su significado para la cultura política. Para que el Ministerio de cultura conceda su aprobación a los libros de texto, se han puesto en marcha distintos procesos de inspección y autorización en los que se discute vivamente qué cualidades debe tener un libro de texto. También los historiadores están interesados en los libros de texto. Tiene para ellos varios motivos. Antiguamente, el libro escolar de historia era uno de los canales más importantes para transportar los resultados de la investigación histórica hasta la cultura histórica de su sociedad. Los profesionales siempre deben poner cuidado, prestar atención e insistir en que, en la medida de lo posible, el estado de investigación de su materia llegue sin grandes demoras a los libros de texto. Otro de los motivos de su interés reside en su modo de entender el alcance práctico del saber producido por su investigación. En la misma medida en que son conscientes de que el saber histórico tiene y hasta qué punto una función de orientación cultural en la vida de su sociedad y que el cumplimiento de dicha función es en sí misma una labor del trabajo científico histórico profesional (facilitado a través de la heurística de la investigación), no les puede dejar indiferentes

qué aplicación se hace de los conocimientos históricos en los libros de historia escolares. Finalmente, como contemporáneos interesados en la política y a menudo también como personas comprometidas con ella, se interesan por el libro de texto, porque siempre intervienen en él también mensajes políticos, pues la enseñanza de la historia es una de las instancias más importantes para la formación política. Naturalmente, los que están más interesados en los libros de texto y los que más intensamente se ocupan de ellos son los propios profesores y profesoras, y puesto que a ellos sólo les ha correspondido hasta el momento una participación mínima, sería muy útil su colaboración en un debate especializado y abierto sobre los libros de texto de historia.

Teniendo en cuenta este extendido interés por el manual de historia, es sorprendente que sólo haya algunos esbozos de un estándar profesional lo bastante discutido sobre tamaño, formas, contenidos y funciones del libro de historia³. Es sintomático que en el ámbito alemán -a excepción de algunos ejemplos dignos de atención⁴- no exista ninguna gran obra en la que se desarrollen sistemáticamente los criterios para el análisis del libro de texto, se pruebe sus utilidades prácticas, se traten ejemplos prácticos de análisis de libros de texto o se saquen conclusiones de los resultados de los análisis para la práctica de la elaboración de los libros de texto. Naturalmente, en toda la República Federal Alemana se hacen investigaciones sobre los libros de texto. En este campo, el Instituto para la investigación internacional sobre libros de texto Georg Eckert ha adquirido una gran reputación tanto en su propio país como en el extranjero, el cual, mediante un análisis comparado de los libros de texto, ha contribuido enormemente a eliminar prejuicios históricos y políticos entre los distintos países y naciones. Sin embargo, el fecundo trabajo de investigación que aquí exponemos se limita a una crítica científica de la representación e interpretación históricas que se hallan en los libros de texto.

Puesto que en el campo de los textos dedicados a temas históricos los libros de texto constituyen una categoría bien delimitada, cuyo rasgo característico viene definido por su uso en las clases de historia en la escuela, ha quedado en gran parte excluido de la mayoría de análisis. El aspecto didáctico específico del análisis del libro de texto aún requiere, pues, un estudio en profundidad y concretamente en dos niveles: el teórico, en el que se dará una explicación y una argumentación de los puntos y criterios de análisis adecuados a la especificidad del libro de historia y, naturalmente, el empírico, en el que se tratará de los conocimientos, ordenados sistemáticamente, que hay que profundizar y de la configuración que deberá darse al libro de texto de historia.

Pero en la investigación aún hay otro déficit mucho más grave que reside en otro ámbito: casi no existe ninguna investigación empírica sobre

el uso o el papel que los libros de texto verdaderamente desempeñan dentro del proceso de aprendizaje en las aulas. Este déficit es aún más grave si consideramos que sin él no es posible un análisis completo de los libros de texto.

Hasta ahora no se ha recogido de manera sistemática y continua los conocimientos que los profesores y profesoras han ido acumulando en sus clases sobre las posibilidades y limitaciones de la aplicación en las clases del libro de texto, por lo menos en lo que se refiere al análisis de las disciplinas implicadas en los libros de texto de historia, la historiografía y la didáctica de la historia.

Las reflexiones que seguirán a continuación están marcadas por esta laguna. Frente a la satisfacción empírica, verdaderamente indispensable, del concepto de cómo debe ser un buen libro de texto de historia, estas reflexiones se mantendrán en un plano puramente heurístico, es decir, mantendrán una actitud de suposición interrogativa. Al mismo tiempo, pondrán abiertamente la reivindicación de una argumentación establecida sistemáticamente que emane de la verdadera finalidad de un libro de historia: hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia.

Los tres objetivos del aprendizaje de la historia

El libro de historia es la guía más importante de la clase de historia. Por este motivo, debe partir de la pregunta de qué se pretende conseguir en y a través de la clase de historia. En este sentido, es imposible un análisis del libro de texto sin unos criterios normativos del aprendizaje de la historia. ¿Cómo deben desarrollarse estos criterios sin caer en peligrosas divergencias políticas y en polémicas? Para contestar con éxito a esta pregunta se ha demostrado que la evaluación de la conciencia histórica del alumnado resulta una pieza clave. La conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico. Se pueden describir sus operaciones mentales más importantes, y también se pueden tomar en consideración sus funciones en la vida práctica antes que todas las divergencias políticas que se pueden argumentar sobre el alcance y la dirección de su realización y, en este sentido, también se puede razonar con argumentos válidos y un amplio consenso lo que debería saber el alumnado para considerar que ha seguido con éxito un aprendizaje histórico satisfactorio.

En pocas palabras, la conciencia histórica se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia. El modo mental de este potencial de recuerdo es el relato de la historia (relatar no en el sentido de entender una mera descripción, sino en el sentido de una forma de saber y

de entendimiento antropológicamente universales y fundamentales). Esta forma narrativa que da una interpretación de la historia del pasado representado cumple una función de orientación para la vida actual. Esta función se realiza como un acto de comunicación entre productores y receptores de historias. Por ello el aspecto comunicativo de la memoria histórica es tan importante, porque a través de la narración (y de la percepción) de historias los sujetos articulan su propia identidad en una dimensión temporal en relación con otras (y al articularla se forman) y al mismo tiempo adquieren identificadores de dirección (por ejemplo, perspectivas de futuro) sobre criterios de fijación de opinión para su propio uso⁵.

El aprendizaje de la historia es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el cual se deben adquirir competencias de la memoria histórica⁶. Las competencias que permiten efectuar una idea de organización cronológica que, con una coherencia interna entre pasado, presente y futuro, permitirá organizar la propia experiencia vital, son las mismas competencias que se necesitan para poder recibir y también para poder producir historias. Entre ellas, la capacidad de reflexionar sobre los conocimientos históricos que proporciona la propia existencia a la luz de radiogoniometrías cronológicas, y también la capacidad de construir la propia identidad con los puntos de vista que proporciona una prolongación temporal que superando los límites del tiempo vital propio vuelva al pasado y alcance el futuro.

Las capacidades para conseguir este tipo de orientación de la experiencia vital propia a través de la memoria histórica no se pueden sintetizar en el concepto de *competencia narrativa*. Consisten en la facultad de representarse el pasado de manera tan clara y descriptivo que la actualidad se convierta en algo comprensible y que la propia experiencia vital adquiera unas perspectivas de futuro sólidas. Esta competencia fundamental de la conciencia histórica, que es la que se pretende que sea alcanzada mediante el aprendizaje histórico, se puede descomponer en tres competencias que hacen referencia, respectivamente, al aspecto empírico, teórico y práctico de la conciencia histórica: en una competencia perceptiva o basada en la experiencia, en una competencia interpretativa y finalmente en una competencia orientativa. La *competencia perceptiva o basada en la experiencia* consiste en saber percibir el pasado como tal, es decir, en su distanciamiento y diferenciación del presente (alteridad histórica), en verlo desde el horizonte de experiencias del presente como un cúmulo de ruinas y tradición. La *competencia interpretativa* consiste en saber interpretar lo que hemos percibido como pasado en una relación y una conexión de significado y de sentido con la realidad (la "Historia" es la encarnación suprema de esta conexión). Finalmente, la *competencia orientativa* consiste en recibir e integrar la "Historia" como resultado de dicha interpretación, como cons-

tructo de sentido con el contenido de experiencias del pasado, en el marco de orientación cultural de la propia experiencia vital.

Naturalmente, en la actividad mental de la conciencia histórica la diferenciación entre percepción, interpretación y orientación⁷ es ficticia, las tres operaciones se presentan en una correlación estrecha, incluso se superponen continuamente; pero gracias a ellas podemos dimensionar de tal modo el procedimiento de aprendizaje que es posible identificar los resultados más importantes que debe producir un libro de texto en el proceso de aprendizaje en el aula.

Es especialmente importante la diferenciación entre percepción e interpretación. O sea, ésta permite que algo como el saber histórico aparezca como producto de dos operaciones de construcción de sentido de la conciencia histórica y al mismo tiempo le arrebatara una falsa cualidad didáctica, la de ser una especie de pequeña unidad dentro del proceso de aprendizaje. Considerada como síntesis de la percepción o experiencia y la interpretación, la adquisición de conocimientos adquiere, como proceso de aprendizaje, una dinámica y una complejidad especiales, y sólo a la luz de esta dinámica y esta complejidad se podrán identificar y analizar las cualidades precisas que debe tener un libro de texto para que pueda cumplir su función de guía del proceso del aprendizaje histórico en el aula (para decirlo más exactamente: para que pueda desempeñar su cometido con más o menos éxito).

A continuación quisiera exponer una lista de las cualidades del libro de historia, ordenada sistemáticamente según las tres dimensiones más importantes del aprendizaje de la conciencia histórica. Con ello quisiera proponer las finalidades didácticas del libro de historia, así como una estrategia específica para el análisis histórico y didáctico del libro de texto.

Aspectos de la utilidad para la enseñanza práctica

A parte de la diferenciación propuesta entre las tres dimensiones del aprendizaje, existen todos los aspectos que conciernen el carácter del libro de enseñanza como guía para la clase en sí, es decir, independientemente de que vayan destinados específicamente al aprendizaje de la historia. En este ámbito, las características que distinguen un buen libro de texto son esencialmente cuatro:

- un formato claro y estructurado;
- una estructura clara didáctica;
- una relación eficaz con el alumno;
- una relación con la clase práctica.

Formato claro

La forma exterior ya resulta decisiva para la receptibilidad de la ma-

tería presentada en el libro (textos de autores, fuentes de texto e imágenes, mapas, diagramas, etc.). Será conveniente una maqueta clara y sencilla, una distribución y una estructuración claras de todos los materiales, ayudas para la orientación en forma de títulos e indicaciones y también un anexo que incluya un índice y un glosario con explicaciones de los términos y nombres más importantes y una bibliografía con libros apropiados para ampliar los temas.

Estructura didáctica

El formato del libro y la estructuración de sus materiales deben estar configurados de tal manera que incluso los alumnos puedan ser capaces de reconocer sus intenciones didácticas, el plan de estructuración que forma su base, los puntos más importantes de su contenido y los conceptos metodológicos de enseñanza.

Relación con el alumno

En toda su estructura, el libro de enseñanza tiene que tener en cuenta las condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Tiene que estar en consonancia con sus capacidades de comprensión, y ello vale sobre todo en lo que se refiere al nivel de lenguaje utilizado. En Alemania, las pretensiones exageradas en cuanto al nivel de lenguaje aplicado en los libros de historia se han convertido en un grave problema. Las elevadas pretensiones científicas en la didáctica de Historia y su enfoque bastante exclusivo de la vertiente cognitiva de la conciencia histórica y del aprendizaje histórico, han conducido a una sobrecarga cognitiva en los textos de enseñanza que dificulta en gran manera su recepción. Además de ello, la competencia entre los diferentes medios de comunicación reduce la capacidad y las ganas de leer de los alumnos y alumnas. La relación con los alumnos, sin embargo, no se reduce a tener en cuenta las posibilidades de comprensión. Además, la materia presentada tiene que guardar una relación con las experiencias y expectativas de los alumnos y alumnas, sobre todo con su estimación general, específica de cada generación, de sus propias oportunidades en la vida, y además con las experiencias del día al día, como son la situación de la infancia y juventud, la situación del colegio, y también el conflicto entre generaciones. Sin embargo, las experiencias históricas, interpretaciones y orientaciones del horizonte de experiencias y expectativas del alumno, naturalmente se tienen que relativizar. Existen unas necesidades de orientación en el conjunto de la sociedad, que entran en este horizonte sólo de forma fraccionada o parcial, pero cuya consideración, a pesar de todo, es necesaria para la adquisición de la competencia de una conciencia histórica adecuada a la situación objetiva de las circunstancias de la vida. Por el otro lado, los alumnos tienen una extremada sen-

sibilidad hacia los problemas del presente, que los adultos, demasiado involucrados en estos problemas, no se pueden ni se quieren permitir. De todas maneras, si existe una relación entre las interpretaciones históricas presentadas en el libro y los problemas de orientación del presente, ésta contribuirá considerablemente al potencial de enseñanza del libro. La cuestión de si ciertos contenidos históricos son adecuados o no para un libro de enseñanza, depende del grado en el que contribuyan a la comprensión del presente y a las oportunidades vitales de los niños y jóvenes.

Al dirigirse a los alumnos, no se debería olvidar que la experiencia histórica tiene un potencial propio de fascinación que se puede aprovechar como oportunidad de aprendizaje. La extrañeza y lo diferente del pasado se puede presentar de una manera que cree interés y curiosidad. Precisamente a los niños y jóvenes - sobre todo en los primeros años de la enseñanza histórica - es fácil fascinarlos mediante las experiencias de lo diferente de la Historia.

Un medio probado para establecer una buena relación con el alumno es dirigirse a él explícitamente. De esta manera, se puede justificar la selección del tema, se puede explicar la perspectiva elegida para la interpretación, y si se hace lo mismo cuando se trata el contenido, entonces los alumnos la toman en serio cuando deben hacerlo, y la referencia al alumno pierde la odiosa connotación de una mera táctica didáctica que en lugar de reconocer en los alumnos una necesidad de orientación histórica realmente propia e incluso "muy individual" sólo les obliga acumular conocimientos políticamente y científicamente aprobados.

Relación con la clase

Un libro de enseñanza sólo es útil si realmente se puede trabajar con él en clase. Por ello, su característica como libro de trabajo es irrenunciable. Un libro de enseñanza, independientemente del colectivo al cual se dirija, que sólo contenga una exposición de la historia será completamente inadecuado para fomentar las competencias anteriormente mencionadas. Sugerirá como proceso de aprendizaje la mera recepción de conocimientos y descuida inadmisiblemente el lado activo y productivo de la conciencia histórica. La capacidad de juzgar y argumentar es un objetivo irrenunciable (además de altamente aceptado) de la enseñanza histórica, y este objetivo no se puede alcanzar con una mera exposición que no cede espacio a los alumnos y alumnas para desarrollar su capacidad de argumentar, criticar y juzgar.

Existen diferentes posibilidades de diseñar un libro de Historia como un libro de trabajo. Su relación con la clase se puede conseguir basando su estructura en las unidades de enseñanza. La presentación de documentos y la incitación a la interpretación puede prevalecer sobre el elemento de los

textos de autores, de modo que los alumnos y alumnas (con la ayuda del profesor) deben elaborar su propia exposición con el material disponible. También es posible diseñar el apartado de exposición de tal forma que presente una interpretación históricamente inteligible que se somete a la consideración de los alumnos y alumnas. Con todo ello el libro tendrá en cuenta las expectativas profundamente arraigadas de los alumnos (y de sus padres, por no hablar de los profesores), y dado que esta expectativa también es una oportunidad de aprendizaje, es perfectamente aceptable. Sin embargo, la exposición tiene que ir acompañada de materiales que no sean meras ilustraciones y confirmaciones de la exposición. Como regla general, el libro de enseñanza debe brindar la posibilidad de verificar las interpretaciones ofrecidas y de elaborar interpretaciones propias o bien, mediante la propia interpretación, establecer contextos históricos en base a la documentación ofrecida (junto a la exposición de autores concretos o complementaria a ella).

Un medio que se ha demostrado muy eficaz para incitar al aprendizaje autónomo son los trabajos que se encargan a los alumnos a continuación de las exposiciones y documentaciones. Éstos permiten que la relación con la clase sea palpable de forma inmediata. Para ello también tienen que cumplir una serie de condiciones relacionadas con la utilidad para la clase práctica de los materiales usados: tienen que ser claros y precisos, coherentes, tienen que aprovechar todo el material, deben tener una función didáctica y metodológica reconocible, tener en cuenta las diferentes exigencias y objetivos de aprendizaje en los diferentes niveles, practicar las capacidades metodológicas y pragmáticas, así como incitar a entender las relaciones y las categorías del orden histórico. Deberían evitar preguntas sugestivas y de decisión, porque ellas limitarían un elemento decisivo de aprendizaje: la autonomía, la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar.

Utilidad para la percepción histórica

La utilidad de un libro de enseñanza para la percepción histórica depende esencialmente de tres características:

- . de la manera en que se presentan los materiales;
- . de la pluridimensionalidad en que se presentan los contenidos históricos;
- . de la pluriperspectividad de la presentación histórica.

Presentación de los materiales históricos

Si se considera el aprendizaje histórico sólo como un proceso de adquisición de conocimientos, se desaprovecha un potencial importante de aprendizaje: la percepción o experiencia de la historia. Ésta tiene un poder propio de fascinación, sobre todo al nivel de la contemplación sensual. Par-

ticularmente en los niños y jóvenes, la Historia tiene que dirigirse a los sentidos - una necesidad apenas tenida en cuenta en la clase tradicional de Historia. También los libros de enseñanza parten con demasiada frecuencia del prejuicio de que la estática es algo ajeno a la exposición de razonamientos históricos y no un factor del razonamiento mismo. Mediante el modo en que presentan el pasado en forma de diferentes materiales, los libros de enseñanza deben incitar a percepciones y experiencias históricas. Tienen que abrir los ojos a los niños y jóvenes a las diferencias históricas y a las diferentes cualidades de la vida humana a través de los tiempos. Por tanto, no deben presentar únicamente las experiencias históricas ya interpretadas y las percepciones ya asimiladas de forma cognitiva.

Imágenes

Las imágenes tienen aquí una función muy importante. Durante mucho tiempo han sido usadas solamente para fines de ilustración, pero en la producción más reciente de libros de enseñanza han alcanzado una importancia creciente y una autonomía en relación al texto. Consecuentemente, no deben tener una mera función de ilustración, sino que deben constituirse en fuentes de una experiencia histórica genuina; deben admitir y estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones, pero sobre todo hacer comprender a los alumnos y alumnas la singularidad, la extrañeza y lo diferente del pasado en comparación con la experiencia del presente y presentar el reto de una comprensión interpretativa. Naturalmente, que se les imponga como obligación que fascinen estéticamente a los alumnos no debe implicar que las imágenes no guarden ninguna relación reconocible con los textos y con los apartados de exposición. Antes bien, su fascinación debe incitar a que el ámbito de experiencias se extienda a otros materiales y a interpretar lo experimentado en cada caso por medio de los elementos de presentación.

Mapas y croquis

Los mapas y croquis son muy similares a las imágenes, pero al mismo tiempo más abstractos y limitados. Ilustran la dimensión espacial de los procesos históricos y ello crea el difícil problema de cómo la presentación estática de un mapa puede hacer llegar a los sentidos de los alumnos la extensión y el cambio en el tiempo. Básicamente, esto es posible mediante símbolos de movimiento y sombreados en color, pero con demasiada frecuencia el proceso histórico en la presentación mediante mapas se convierte en un valor estático.

Esta dominancia del tiempo también vale para las estadísticas y gráficos. Si ilustran fenómenos sincrónicos deben contener en la medida de lo posible indicaciones diacrónicas, es decir, deben referirse al pasado y al fu-

turo para que los alumnos y alumnas tengan presente el contexto cronológico en el que se ubican los hechos históricos presentados.

Textos

En lo que se refiere a los textos, en primer lugar es importante que quede muy claro su valor de experiencia, es decir, que se delimite claramente de la parte de presentación. Si contiene textos historiográficos, éstos tienen que ser claramente diferenciados de la propia documentación. Debido a la circunstancia de que los textos deben transmitir experiencias y presentar el pasado en su singularidad y su diferencia temporal con el presente (y que además, con ellos se deben practicar los procesos metodológicos de la forma de pensar históricamente) de ninguna manera deben servir exclusivamente para ilustrar la presentación. En cuanto a su extensión, tampoco deben ser tan cortos como para no poder transmitir una idea real de las circunstancias de la vida pasada. Finalmente, tienen que cubrir los ámbitos de experiencia más importantes. Para ellos es válido lo mismo que para las imágenes: tienen que tener un carácter atractivo, incitante y estimulante, deben inducir a preguntas y deben ser interpretables en relación al problema. Su función como elementos de referencia para las interpretaciones históricas debe hacerse clara mediante trabajos que no sólo descubran su contenido de información sino también el valor que las diferentes informaciones tengan en el contexto histórico global.

Pluridimensionalidad de la experiencia histórica

Un libro de enseñanza tiene que presentar las dimensiones más importantes de la experiencia histórica. Estas dimensiones se refieren a la estructura sincrónica y diacrónica del espacio de la experiencia histórica: desde el punto de vista sincrónico, se trata de los ámbitos de experiencia Economía, Sociedad, Política y Cultura. El día a día y las experiencias de los afectados por cada acontecimiento concreto no representan un ámbito propio de la experiencia histórica, sino que pertenecen a un entendimiento más amplio de la cultura. No es así en el caso de la problemática del entorno. Es transversal a las diferenciaciones mencionadas y debería definirse como un ámbito propio de la experiencia histórica. En la presentación de estas dimensiones de experiencia, sus diferencias y su reciprocidad, sus correlaciones internas y su potencial de transmisión, tienen que aparecer en la materia histórica presentada. Desde el punto de vista diacrónico, se trata del nivel temporal de cambios a largo plazo al nivel de estructuras de acción por un lado, y cambios a corto plazo a nivel de acontecimientos por el otro. Se sobrentiende que ambos niveles están interrelacionados y que estas relaciones internas también se tienen que hacer palpables.

Pluriperspectividad (a nivel de los afectados)

Por principio la experiencia histórica debe presentarse desde varias perspectivas. Por medio de unos materiales adecuados (pero también con la exposición) se tiene que demostrar a los alumnos y alumnas que el mismo hecho puede ser percibido por los afectados de forma diferente e incluso contraria. Por lo tanto, para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica serán principalmente adecuados los conflictos. Gracias a este tipo de exposición, la experiencia histórica pierde la falsa apariencia de objetividad; el pasado gana en vitalidad e incita, incluso antes de la percepción empírica, a una actividad interpretativa de la conciencia histórica de los alumnos y alumnas. No les queda otra alternativa que opinar de forma argumentativa.

Utilidad para la interpretación histórica

Sólo mediante el trabajo interpretativo de la conciencia histórica, los fenómenos percibidos del pasado se convierten en historia llena de sentido y de significado. Esta interpretación afecta centralmente al carácter histórico de los hechos del pasado a interpretar: los hechos del pasado percibidos en cada caso deben ser interpretados como historia en el contexto temporal junto a otros hechos. El libro de texto debe brindar la posibilidad de realizar estas interpretaciones de una manera concreta:

- las interpretaciones deben corresponderse con los estándares de la ciencia histórica,
- en y con ellas se deben ejercer las capacidades metodológicas,
- tienen que ilustrar el carácter de proceso y de perspectiva de la historia y, finalmente,
- en la exposición histórica del propio libro deben quedar patentes las condiciones lingüísticas decisivas para su fuerza de convicción.

Estándares científicos

El hecho de que un libro de texto deba corresponderse con los estándares científicos de la ciencia histórica no debe significar que tenga que reflejar lo que la Ciencia considera como el estado de los conocimientos en el momento concreto en que se escribe. Prescindiendo por el momento de la cuestión de si este estado fijo de conocimientos existe o no, el libro de texto sólo puede abarcar la investigación histórica como medio para conseguir sus fines didácticos y específicos. Sin embargo, el libro de enseñanza está subordinado al estado de la investigación como una "instancia de veto": no debe contener fallos y esto significa también que no debe presentar interpretaciones históricas que contradigan el estado de conocimientos científicos. También en su modo de citar, en sus notas, indicaciones de fuentes y de literatura debe corresponder básicamente a las costumbres de

la ciencia especializada, y ello afecta también a la presentación de las fuentes, la identificación de las abreviaciones, omisiones y cambios.

Capacidades metodológicas

La correlación real del libro de enseñanza con la ciencia especializada se sitúa en un nivel muy distinto al del estado de investigación, presentado: el libro de texto debe sugerir un tratamiento interpretativo de la experiencia histórica que corresponda a los principios metodológicos más importantes del pensamiento histórico generados por la Historia como ciencia especializada. Tiene que presentar los procedimientos más significativos del pensamiento histórico, y de tal manera que pueda ejercerse en la práctica: el desarrollo de problemas, el establecimiento y la verificación de hipótesis, la investigación y el análisis del material histórico, la aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales. Debe ofrecer explicaciones inteligibles y verificables, sin embargo, no debe limitarse a meras afirmaciones de hechos, debe evitar por principio argumentaciones monocausales y debe hacer hincapié en el hecho de que la interpretación histórica está abierta por principio a las argumentaciones multicausales. Finalmente, debe presentar el conocimiento histórico de forma argumentativa, es decir, debe evitar cualquier apariencia de una certidumbre dogmática y definitiva. Finalmente, los alumnos deben poder aprender también cuáles son las posibilidades y limitaciones del conocimiento histórico: deben ser invitados a reflexionar sobre problemas metodológicos y teóricos, aunque de una forma sencilla y conforme a los mandamientos didácticos.

Carácter de proceso de la Historia y pluriperspectividad en el nivel del observador

En su oferta de interpretaciones para los alumnos y alumnas, el libro de texto tiene que caracterizar la historia como proceso, es decir, debe evitar imágenes estáticas de la historia. Esto no sólo es válido para cada unidad del libro, en las cuales a menudo se descuida el aspecto de la transitoriedad obedeciendo al mandamiento de brevedad, sino sobre todo para el contexto global de los diferentes capítulos, e incluso de los diferentes tomos de una obra de enseñanza. Esta relación se tiene que presentar y mencionar como problema de interpretación, y no sólo debe resultar simplemente de la estructura y de la mera secuencia de temas. Si no se quiere que en la presentación de temas y épocas se genere (sin querer) la falsa idea de "la" Historia como hecho fijo, entonces se deben mencionar como tales las perspectivas globales de la interpretación histórica. Los alumnos y las alumnas deben poder aprender que estas relaciones ni siquiera se pueden establecer sin su referencia a su presente, que las interpretaciones históri-

cas tienen carácter perspectivo y que existen diferentes perspectivas relacionables de forma argumentativa y que se pueden y deben comparar de forma crítica.

También aquí se puede hablar de una *pluriperspectividad*, pero, a diferencia de la pluriperspectividad en la presentación de experiencias históricas, aquí se trata de pluriperspectividad a nivel de las interpretaciones históricas. También en este nivel, el libro de enseñanza debe proceder de forma pluriperspectiva, si pretende evitar actitudes dogmáticas en la interpretación histórica.

Fuerza de convicción de la exposición

Los textos de autores deben emplearse de tal forma que en y con ellos se puedan percibir y practicar los aspectos antes mencionados de la interpretación histórica. Tienen que ser inteligibles, tienen que ser lo suficientemente sugerentes como para transmitir la percepción y la experiencia históricas, y al mismo tiempo deben evitar una sobrecarga emocional debida a tópicos y a unas imágenes del lenguaje sugerentes. Su argumentación debe ser coherente y deben quedar patentes sobre todo las diferencias y relaciones entre juicios de los hechos, hipótesis y juicios de valores.

Utilidad para la orientación histórica

La pregunta "¿por qué es necesario aprender la historia?" se manifiesta como un reto constante en la clase de historia. La respuesta a esta pregunta no debería ser reservada a situaciones raras y excepcionales de la clase, sino que debería formar parte de la rutina del aprendizaje histórico. Esto no significa que se deba reflexionar continuamente sobre preguntas de relevancia práctica, sino sólo que en la realización de interpretaciones históricas se debe mencionar su función en la orientación en la vida presente, en la explicación histórica del presente y las perspectivas del futuro relacionadas. Un buen libro de texto también estimula:

- estableciendo una relación entre su propia perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos y alumnas y mencionando los problemas relacionados con el propio concepto de la Historia y la integración en el propio presente
- introduciendo los alumnos en el proceso de formación de una opinión histórica y
- trabajando con referencias al presente.

Perspectivas globales

Los libros de enseñanza casi siempre corresponden a la función de orientación práctica de la exposición histórica de forma negativa, es decir, pretenden evitar los enfoques eurocéntricos o incluso los que parten de

una perspectiva nacional. Esta exigencia afecta a la identidad histórica de los alumnos y alumnas. Sin embargo, no sólo se debería adoptar la estrategia de esquivar lo anteriormente mencionado, es decir, evitar o dificultar el establecimiento de perspectivas etnocéntricas, sino que se debería adoptar sistemáticamente como tema la estructura y dimensión de la identidad histórica, es decir, la constelación de lo propio y de lo otro en la percepción histórica y su interpretación. Debe ser posible reflexionar sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente. Es decir, que el libro de texto no sólo debería orientar su perspectiva hacia los temas históricos, sino que debería relacionarla sistemáticamente con la constelación de identidad de los alumnos, activando así forma el potencial de aprendizaje.

Formación de un juicio histórico

Muchos libros de texto evitan los juicios históricos explícitos y se esfuerzan en mantener la apariencia de una imparcialidad estricta. Con ello privan a los alumnos de una buena oportunidad de aprendizaje. Didácticamente hablando, sería más razonable, tematizar juicios históricos con sus referencias de valor y usar de modo argumentativo las experiencias e interpretaciones, para que las alumnas y alumnos puedan aprender a emitirlos alegando sus razones. Lo importante es que estos juicios de valor no aparezcan independientes de los hechos históricos y que los procesos de su interpretación metodológica no aparezcan como un asunto meramente subjetivo de los alumnos y alumnas, sino al contrario: que al emitirlos se recurra sistemáticamente al concepto que tenían de sí mismos los afectados por los acontecimientos históricos del pasado.

Referencias al presente

Las perspectivas orientativas y los juicios históricos no son posibles sin referencias al presente en la exposición y la interpretación del pasado. Un libro de texto que respete la idea de que el aprendizaje histórico debe tener como resultado la competencia de orientación, trabajará siempre con referencias al presente. Así evita el riesgo de un falso objetivismo histórico; sin embargo, puede incurrir en su contrario, en un presentismo histórico, si no utiliza la referencia al presente como instrumento para ilustrar la singularidad del pasado, es decir, utilizar la ilustración del presente a través del espejo del pasado para medir la diferencia temporal entre el pasado y el presente. Sólo esto hará posible que la orientación, que conduce a la experiencia histórica y su interpretación para el presente, sea histórica. Las referencias al presente no difuminan las diferencias entre el pasado y el presente, sino que las sondan de tal forma que en la distancia temporal entre el pasado y el presente se vislumbra un trozo de perspectiva futura para el

presente. Con todo ello, un libro de texto tendría en cuenta que los niños y jóvenes a los cuales se dirige encierran un futuro cuya configuración también depende de la conciencia histórica que se les otorgue.

Notas

1. Artículo aparecido en el número 14 de la revista *Internationale Schulbuchforschung* (1992)
2. Las reflexiones que se exponen a continuación se basan en una colaboración que desde hace varios años llevo a cabo en la Comisión del libro de texto del Land de Nordrhein-Westfalen. En ella se ha trabajado un conjunto de criterios para el análisis del libro de texto en el que se basan mis reflexiones. D. SCHOLLE ha descrito estos criterios que la Comisión aplica sistemáticamente: "Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik", en H. SÜSSMUTH (ed.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Teil II*. Baden-Baden. 1991, pp. 275-283. Yo presento en lo esencial los mismos puntos de vista, pero propongo otra clasificación sistemática con la cual se podría conseguir una argumentación didáctica unívoca del análisis de los libros de texto.
3. SCHOLLE ha recopilado la literatura especializada más importante. Comparar la bibliografía sobre el tema en "Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-eckert-Instituts". Para una comparación más amplia, véase K. FRÖHLICH: "Das Schulbuch", en H.J. PANDEL, G. SCHNEIDER (eds.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf. 1985, pp. 91-114; V.R. BERGHANN, H. SCHLSSLER (eds.): *Perceptions of History. International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*. Oxford. 1987.
4. B. VON BORRIES: *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. Stuttgart. 1980.
5. Comparar con K. RÖTTGERS: "Geschichtserzählung als kommunikativer Text", en S. QUANDT; H. SÜSSMUTH (eds.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen. 1982, pp. 29-48.
6. Para ampliar este tema, véase J. RÜSEN: "Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens" en *Geschichtsdidaktik* 10, 1985, pp. 249-265, 12 (1987), pp. 15-17.
7. En muchos sentidos corresponde a la diferenciación que Jeismann establece entre análisis, opinión y valoración.

Nota editorial

La traducción del original inglés lo ha realizado Lourdes Bigorra