



Feride Durna

Maestra de Educación Secundaria y Licenciada en Filosofía, Historia y Lengua Alemana por la Universidad de Heidelberg en Alemania. Habla español, catalán, francés, inglés, alemán y turco. Se ha dedicado a la docencia y coordinación de instituciones educativas. Actualmente es investigadora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades en la Universidad de Barcelona (España).

La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de Historia en Alemania: análisis sobre un *corpus* reciente

The fragmented and static image of Latin America in the History textbooks in Germany: analysis of a recent corpus

Feride Durna

fedurna@gmail.com

Recepción: 14 de noviembre de 2019

Aprobación: 5 de diciembre de 2019

Resumen

Muchos estudiantes que viven en Alemania tienen un gran vacío de conocimientos generales sobre la historia en América Latina. El énfasis en las clases de historia sigue siendo más nacional que inter o transnacional. A pesar de que vivimos en un mundo globalizado, la historia nacional y la historiografía tienen más peso.

Los contextos a través de los cuales los estudiantes han obtenido conocimientos sobre América Latina constituyen un interesante objeto de investigación, ante la presunción de que la mayoría provienen de manifestaciones culturales estereotipadas y asentadas en prejuicios.

Algunas investigaciones avalan la idea de que durante algunas épocas los libros de texto no han sido idóneos en la transmisión de la Historia como disciplina de aprendizaje, especialmente, después de la Segunda Guerra Mundial. A raíz de esto muchos historiadores y educadores comprendieron la urgencia de la revisión de los libros de texto para evitar la construcción de discursos que potencien la existencia de enemigos y otros modelos revestidos de prejuicios que pueden permear al sistema educativo y a la escuela.

En esta aportación se explorará las visiones conflictivas sobre América Latina con referencias a libros de texto de Alemania para descubrir cuáles son los aprendizajes esperados al respecto en un estudiante alemán del 7° hasta el 10° curso de la secundaria (*Realschule*). El análisis estará centrado en mostrar si todavía perduran imágenes o contenidos de una historia que conocemos como “narrativas maestras”. Narraciones en los libros de texto de historia sobre las víctimas, los héroes, los enemigos, aliados, donde la historia se utiliza como instrumento para construir una historia sobre el Estado Nación.

Palabras clave: Historia e historiografía de América Latina, libros de texto, narrativas nacionales, didáctica de la historia.

Abstract

Many students living in Germany have a huge gap of knowledge about the History in general in Latin America. The emphasis in History classes is still more national than international even transnational. However, even if we live in a globalize world, in educational context the national history and historiography has more weight.

Regardless, it is interesting how and where students get their knowledge about Latin America, which are mostly full of stereotypes and prejudices.

Textbooks have been often misused in History, especially after the Second World War and many historians and educators understood the urgency of Textbook revisions to avoid the construction of enemies and prejudices that we get from school and education.

This contribution will explore those conflictive visions about Latin America with references to textbooks from Germany to discover what History do young German students learn from the 7th till 10th grade in secondary school (*Realschule*) and show if there are still to find images or content, of a story

that we know as “Master narratives”. Narratives in history textbooks about the victims, heroes, enemies, alliances, where History is used as an instrument to construct a history about Nation-State.

Keywords: History and Historiography of Latin-America, textbooks, national narratives, Didactic of History.

Introducción

Los integrantes del Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD), una asociación alemana de historiadores, firmaron el 27 de septiembre 2018 una resolución para combatir las tendencias políticas y situaciones extremas, tanto en Europa como fuera de ella (VHD *Resolution of the Association of German Historians*, 2018). El documento destaca que la historiografía, entendida como disciplina escolar, tiene el deber de analizar los eventos históricos y su desarrollo para poder comprender la complejidad de las causalidades y de las consecuencias que derivan de ellos. En la resolución los historiadores confirman que sienten el deber de advertir y prevenir los ataques contra las instituciones democráticas de todo el mundo.¹

En marzo de 2019 la autora de esta aportación participó en una sesión de discusión, llevada a cabo en la Universidad de Colonia, que reunió a los integrantes del equipo de trabajo teórico de la Conferencia de Didáctica de la Historia del contexto germano (*Geschichtsdidaktik theoretisch Arbeitskreis der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.*), que promueve la reflexión científica en torno a la propia disciplina. En aquella ocasión, la discusión estuvo centrada en problemas actuales, como el neonacionalismo, y se debatieron las consecuencias de la resolución de VHD antes mencionada.

Van Norden (2019) realizó una interesante aportación sobre si la historia científica y la historia educativa deberían crear o destruir inseguridades en los estudiantes. Según su impresión, estos interrogantes

¹ Los cinco puntos importantes de la resolución: “For parliamentary democracy and a pluralistic culture of debate, against populism”, “For unified European action, against nationalist unilateralism”, “For humanity and the rule of law, against the slander of migrants” y “For critical engagement with the past, against the political misuse of history”.

surgen en los tiempos de crisis actual, y añade que las tendencias de las personas en tiempos de crisis, como patrón general, tienden hacia lo tradicional en cuanto desean estabilidad continua a nivel individual, social y estatal.

El problema surge cuando la *Geschichtskultur*² sigue a estas llamadas y crea narrativas populares elevadas a la categoría de históricas, como por ejemplo la de “Camino de Santiago”³. Según él, la narración conecta el pasado y el presente. El historiador en este sentido deviene un “artista”, porque crea imágenes artificiales a sus destinatarios y es responsable por su “creación”. Artificial, porque no se basan en una experiencia ontológica, sino en una construcción del narrador. Narrador e historiador se funden; su artífice, por tanto, debe tomar una doble responsabilidad social sobre su propia producción. Sobre sí mismo carga un compromiso, a la vez que historiográfico y literario, dualidad que merece el cuestionamiento de la ciudadanía sobre por qué se narra así y no de otra manera. Van Norden enfatiza que la *Geschichtskultur*⁴ permite a una sociedad democrática diversos pensamientos y contra-narraciones, porque le acerca a una narración pluralista desde la cual pueden obtener diferentes versiones sobre el mismo hecho histórico. Las “contranarraciones” sirven para comprobar y comprender las perspectivas subyacentes en el trabajo del historiador que puedan derivar en imágenes erróneas, mitificadas, estereotipadas, entre otros sesgos.

No obstante, los Estados Naciones autoritarios o totalitarios no permiten estas contranarraciones. Como consecuencia de esto, solamente existe una narración que se impone a la ciudadanía como una verdad absoluta sin contrapeso. Es en el proceso de construcción de aquellas hegemonías nacionales donde encontramos estas narrativas unívocas, también llamadas *Master narratives* (Ferro, 1981).

Los actuales planes curriculares en torno a la enseñanza de la Historia todavía adolecen de estas narrativas, creadas con la intención primigenia de crear identidades, transmitir valores patrióticos, mitos y leyendas, y raras veces se puede identificar quién ha sido el narrador, o cómo estas narrativas encuentran su camino hasta a los libros de texto (Grever y van der Vlies, 2017; Bernhard, Grindel, Hinz y Kühberger, 2019; Gómez y Miralles, 2014). Los libros de texto son para muchos profesores fuente de su narración propia durante la clase y, escasamente, se cuestiona su contenido. Muy pocas veces los libros trabajan con contranarraciones, por lo que se crea en los estudiantes una imagen de verdad invariable sobre hechos absolutos que desequilibra la balanza de la objetividad del discurso histórico, que debiese buscar un punto de equilibrio entre la historia oficial y la que se refleja en la cultura popular.

La relación directa entre historia, historiografía, libros de texto y Estado Nación (Wendt, 2010; Stöber, 2010) tal vez nos responda la cuestión que se plantea durante este debate, ¿Cómo pueden entrar ciertas narrativas en un discurso de libros de texto? Y, en este contexto, ¿por qué perduran los errores o los estereotipos?

A lo largo del artículo presentamos el ejemplo de América Latina, exponiendo su presencia en los libros de textos alemanes, que queda relegada a la memoria del siglo XV, en relación con Colón y el proceso de conquista del llamado nuevo mundo. Así, las informaciones y contenidos obtenidos de los libros de texto aparecen fragmentados, sin estructura lógica, temporalmente seccionados o arbitrariamente distanciados, y en los que apenas se tematiza la situación histórica contemporánea de los países latinoamericanos. La imagen que queda es la de un continente descubierto, conquistado por los europeos portugueses y españoles. Existe un absoluto vacío respecto de otros países europeos que alguna responsabilidad tuvo en los procesos de conquista, sea esta directa o indirecta.

2 Traducido: la cultura histórica.

3 El Camino de Santiago fue una política narrativa durante el régimen dictatorial de Franco y después de la Guerra Civil, en el trasfondo para establecer y consolidar el nacional catolicismo en España. Especialmente, ganó mucha popularidad para los peregrinos en 1948 el “Great Youth Pilgrimage” de 80.000 jóvenes peregrinaron hasta Santiago de Compostela y hasta la actualidad toman muchos peregrinos europeos este camino, con la idea de que este camino tuviera más de mil años. (Kissling, 2003; Elzo, 1999; Montero, 1986; Van Norden, 2019).

4 Trad: la cultura histórica.

A través de la presentación de imágenes desconectadas, temporal y espacialmente, el contenido parece escogido al azar, puntual y fragmentado. No es posible visualizar un panorama comprensivo global, aun menos crítico, sobre las causas y efectos de la llegada de los europeos a América. Los textos carecen de una visión diacrónica que genera una desconexión con las consecuencias estructurales de la historia en la política, la educación, las sociedades, las culturas, las etnias y las lenguas que se proyectan hasta la actualidad. Al final, la imagen que se transmite al estudiante es la de un territorio conquistado y homogeneizado, sin proponerle puentes históricos para entender aquella transición impuesta a las sociedades precolombinas.

En las páginas siguientes nos aproximaremos a la historia tratada sobre América Latina en los libros de texto del año 2016-2018 del Estado Federal de Baviera de Alemania. Indagaremos en los contenidos explícitos que transmiten la generación de una percepción del pueblo de América Latina, poniendo especial atención en la presencia de los mitos y estereotipos que crean la imagen del "Otro" latinoamericano, entendido como sujeto histórico.

Este artículo se divide en tres partes. En la primera se esbozarán brevemente los estudios sobre la Historia de América Latina en los libros de texto. En la segunda, se presentan los temas relacionados con la Historia de América Latina desde el siglo XV hasta la década actual tratados en Enseñanza Secundaria (12-16 años). En la tercera parte, se examina qué imágenes crean las representaciones proyectadas por los libros de texto y desde qué perspectivas están construidas sus narraciones.

La Historia de América Latina en los libros de texto: su carácter fragmentario y el mito de la conquista completa

La Comisión Europea enfatiza en el problema de los libros de texto y la necesidad urgente de eliminar los prejuicios y estereotipos sobre otros pueblos o países (Carta de los Derechos Fundamentales de

la Unión Europea, 2016). Con esa iniciativa UNESCO (Pingel, 1999; UNESCO, 1946) promovió en las siguientes décadas intercambios de manuales escolares entre las instituciones educativas de países europeos como Alemania, Francia e Inglaterra, con el fin de que identificasen y eliminasen imágenes nacionales estereotipadas, adjetivos cargados de juicios de valor y narraciones bélicas y patrióticas con sesgos del vencedor. El enfoque era alejarse de una formación que reproduce una identidad nacional que crea imágenes del "Otro" (Cajani, 2010) y acercarse a una identidad multicultural (Kymlicka, 2002; Kymlicka, 1989) y pluralista, una ciudadanía con valores democráticos (Pérez, 1993). Con esa reflexión se ha fundado la institución de Georg-Eckert que desde los años setenta del siglo pasado trabaja para el mejoramiento de los libros de texto (Fuchs, Niehaus y Stoletzki, 2014), eliminando los prejuicios y contenidos erróneos sobre otros pueblos, naciones o grupos colectivos.

Ciertamente, los cauces actuales por los que estas iniciativas prevén que discurra la enseñanza de la historia no fueron los pensados por las prescripciones curriculares de los nuevos Estados Nación; muy por el contrario, el encapsulamiento de una historia en una versión única y común constituye uno de los pilares que sostuvo su auge. Aunque los historiadores parecían imparciales y objetivos, en su cuerpo crearon una infraestructura que institucionalizará los valores patrióticos y los conocimientos relacionados hacia la construcción histórica de la nación (Grever y van Vlies, 2003). El Estado daba y financiaba la historia, y la propia historia escribía y, a su vez, influenciaba la producción de los libros de texto. Por esa directa relación se pueden utilizar los manuales escolares como fuente histórica primaria e instrumento político, debido a su función de lente por el cual los estudiantes observan el desarrollo de los Estados Nación (Grever y van Vlies; Moreau, 2003; Radkau, 2000).

Diversos historiadores dedicados a la investigación de los libros de texto han publicado análisis sobre la evolución histórica del estudio de los mismos (Fuchs, 2011; Repoussi y Tutiaux, 2010; Grever, van Vlies y Nicholls, 2003; Lässig, 2009), por lo que se

ha denominado al campo de la investigación sobre los libros de texto como historiografía escolar (Repoussi y Tutiaux, 2010; Klerides, 2010; Gómez y Miralles, 2014). Dentro de estos artículos, los de Fuchs (2011) y Repoussi y Tutiaux (2010) también tratan los conflictos historiográficos en libros escolares y entre ellos, problemática que denominan la “guerra sobre la Historia” (Fuchs, 2011; Macintyre y Clark, 2003).

Por ejemplo, podemos observar el debate sobre el genocidio armenio y la imagen de este pueblo masacrado en los libros de texto de Turquía (Zolyan y Zakaryan, 2010). En ellos no solamente se desmiente el genocidio, sino que también se utilizan las imágenes de las minorías armenias y griegas como enemigos del Imperio Otomano y de la nación turca (Turkey Report, 2018).

En el caso de la imagen sobre América Latina, el historiador Michael Riekenberg (1990) destaca que en los libros de texto alemanes en la década de los ochenta, América Latina aparece como un continente parcial, pasivo y atormentado. Después de más de veinte años, aún se detectan muchos errores o imágenes distorsionadas del pueblo y la historia latinoamericana.

Wilkesmann (2000) también hizo un análisis cualitativo sobre los temas más tratados en los libros de texto y Radkau García investigó en el Georg-Eckert-Institute sobre el tratamiento de América Latina. La mirada analítica estuvo puesta en el rol pedagógico de los libros de texto en torno a la enseñanza de la historia, observando sobre todo la imagen de Alemania y de Europa plasmada en ellos. La cuestión sobre la perspectiva “del otro” está muy vigente, aunque pocas investigaciones se han planteado aquel ejercicio a la inversa: la representación de la historia de América Latina en los libros de texto de Alemania. Los textos escolares muchas veces ni siquiera reflexionan sobre qué representó para los nativos y para los mismos españoles la “colonización”, aunque, curiosamente, los estudiantes sí que dominan el término, junto con los vocablos “descubrimiento y tierra plana”.

Los estudios (Riekenberg, 1991; 2001, Bernhard, 2013) muestran que todavía existe una enorme brecha entre el conocimiento científico y las representaciones de los libros de texto, y no solo esto, sino que la imagen de los manuales escolares está reproduciendo y reforzando los estereotipos sobre la sociedad latinoamericana, reduccionismo que deriva del tratamiento casi exclusivo de la historia peninsular del siglo XV.

Debido a esta presentación selectiva y fragmentaria, los alumnos no pueden obtener una visión al menos panorámica de los problemas contemporáneos actuales, si el profesor no lo trabaja aparte en el aula. El historiador Todorov (1982) se ocupa de este problema y explica en su obra *La conquista de América: el problema del otro*, como se representa al “Otro” respecto del dominador, pero el conquistador europeo no se visibiliza como un auténtico “Otro” respecto de la visión del nativo. Este sesgo no sólo existe sobre América Latina, sino también en torno a otros pueblos y grupos minoritarios del orbe (Radkau, 2000).

Los libros recientes sobre América Latina

Si se observa qué temas tratan los textos escolares recientes de Baviera, nos sorprenderá que poco ha cambiado en ellos la imagen de América Latina desde los años ochenta. La Constitución política de la República Federal de Alemania entrega a los dieciséis estados federales la facultad de administrar los territorios a través de gobiernos autónomos con sus propios ministerios. Esto implica entonces que, para el caso de la educación, se tiene una gran libertad en cuestiones relativas a la prescripción curricular (Stöber, 2010). Las escuelas deciden, sobre la base de las recomendaciones y aprobaciones del Ministerio de Educación, qué libro consideran adecuado para sus alumnos, dependiendo del tipo de escuela y también de la región (Wendt, 2010; Lässig y Pohl, 2009). En algunos estados, como Baviera, existen más reglamentos para la aprobación de libros de texto por parte del Ministerio de Educación, mientras en otros, como Berlín, las escuelas y los profesores tienen una gran libertad en el uso de los

libros de texto. Analizando las estadísticas de ventas de los años 2014-2018 hemos podido comprobar qué editoriales han tenido más éxito. Los editores Cornelsen y Klett no sólo tuvieron éxito en el número de ventas, sino también en el número de recomendaciones que los ministerios de educación extendieron en ocho estados federales. En esta ocasión, revisaremos los recomendados por la cartera de educación para el territorio de Baviera y la editorial de Cornelsen.

Las muestras que se presentan abarcan desde 7º hasta 10º grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Alemania (*Realschule*), cuando los alumnos tienen la edad entre 12 y 16 años. Estos son los manuales escolares más actuales y entre los más recomendados por los ocho ministerios de educación de Alemania. El texto escolar diseñado para 7º grado (*Entdecken und Verstehen 7. Realschule Bayern. Cornelsen*) es el que más trata sobre el siglo XV y el descubrimiento de América (16 páginas en total). La unidad indaga sobre la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, previo tratamiento de la evolución de la ciencia y tecnología en Europa: la imprenta, las nuevas formas de pensar el mundo y el universo derivadas de Copérnico y Galileo, así como también las nuevas perspectivas de navegación y las inquietudes de Colón, situación que desemboca en el tema americano. Los subcapítulos se dividen en:

- 1) Colón quiere viajar a India y se encuentra en América,
- 2) ¿Por qué América no se llama "Columba"?, 3) La travesía de Magallanes por el mundo, 4) Europa y América, 5) Culturas Antiguas y el "Nuevo Mundo", 6) Los conquistadores y su ansia de oro, 7) Cortez conquista México, 8) El imperio mundial español, 9) Colon y las consecuencias, 10) El "Nuevo Mundo" se hace europeo, 11) Tela y alcohol a cambio a esclavos y oro, 12) En "Nuevo Mundo" cambia Europa, 13) El dominio sobre las colonias.

En 8º grado de Secundaria apenas los libros tratan la historia de América Latina. La unidad entra con "los fundamentos de la Modernidad" del siglo XVIII que comienza con la "Revolución industrial de Inglaterra" y "los cambios en la tecnología y economía".

Se cuenta cómo ha pasado esa repentina evolución en Inglaterra, también señalando a los costes inmensos y el efecto positivo del tráfico de esclavos y riquezas de otro continente que los comerciantes y nobles solamente de esa manera podían financiar los costes y pagar los arquitectos.

A continuación, se introduce la situación histórica de América Latina durante la época colonial. Se considera que los procesos de conquista y descubrimiento son aprendizajes que los estudiantes ya dominan. Se suprimen sucesos esenciales de la arbitraria transición barbarie/civilización que comportó matanzas, esclavización y una forzada europeización. Los contenidos observados son:

- 14) Los primeros colonos en América, 15) La vida en las colonias, 16) A quién pertenece la tierra, 17) Los buscadores de oro, los colonos e indígenas de América Norte.

Luego, al revisar los libros de texto de los últimos dos años de Secundaria (*Realschule*), cuyo eje diacrónico se acerca a los acontecimientos del siglo XXI, se ha corroborado una casi total ausencia de los contenidos sobre historia de América Latina, si no fuera por una única mención vinculada al imperialismo:

- 18) La división del mundo, 19) La carrera por las colonias.

Este último subtítulo hace referencia a la denominada segunda colonización, que acerca a los estudiantes los procesos geopolíticos de apropiación europea de territorios en África y Asia. Aquella aparición aislada del contexto latinoamericano sirve para ejemplificar que la idea de colonización no era nueva⁵.

Neu war die Idee von Besitz und Macht außerhalb Europas nicht. Seit Ende des 15. Jahrhunderts hatten Spanien, Portugal, Holland, Frankreich und England Kolonien gegründet, um sie Gewinn bringend auszubeuten. Die Gründung der Vereinigten Staaten und die Loslösung der lateinamerikanischen Kolonien von ihren Mutterländern zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren deshalb ein empfindlicher Rückschlag. (8. Klasse Realschule Bayern, 2015, p. 60)

5 Traducido: "La idea de la propiedad y el poder fuera de Europa no era nueva. Desde finales del siglo XV, España, Portugal, Holanda, Francia e Inglaterra han fundado colonias para explotarlas de forma rentable. La fundación de los Estados Unidos y la separación de las colonias latinoamericanas de sus países de origen a principios del siglo XIX fueron, por lo tanto, un gran revés."

En el manual escolar de 10° curso de Secundaria apenas se menciona tres veces América Latina mientras se trata el tema de la descolonización del Congo y de la India. No obstante, el centro de los contenidos está en la post-guerra en Alemania, la división del país y de Europa en bloques y la reunificación hasta la actualidad:

20) La descolonización, 21) Consecuencias de la descolonización.

La Historia y la historiografía de América Latina: la imagen del “otro”

En los libros de texto revisados, Colón es presentado como un personaje de habilidades sobresalientes, de las que se vale para descubrir e iniciar la conquista de América. El capítulo que subsigue a esta valoración se trata, entre otros personajes de relevancia en la historia científica de la humanidad, a Copérnico y la Teoría Heliocéntrica. La continuidad dada a estos dos personajes históricos pretende relacionarlos con la superación de la supuesta creencia geocéntrica. Así, Colón se construye y se transmite a través de Copérnico, dado que el segundo comprobó, empíricamente, los postulados del primero. Esta es la estructura típica de la historia de los descubrimientos.

En esta interrelación subyacen dos mitos: el de la “conquista completa” de los nativos y el del “disco de tierra plana”. Sin embargo, si pensamos que las personas de la época creían que la tierra fuera un disco plano, somos nosotros los equivocados. Se ha estudiado que este mito no estuvo presente en el imaginario colectivo hasta mediados del siglo XX (Krüger, 2007; Bernhard, 2007). Sólo a lo largo del siglo XX se desarrolló en los libros de texto una tendencia hacia la tierra plana (Bernhard, 2013). La gente de la Edad Media ya era consciente de que la tierra era una esfera.

El trasfondo de este error está asentado en una crítica directa a la Iglesia que se remonta al siglo XIX. La Iglesia opta por mostrarse fuerte y decidida frente a la amenaza que la ciencia supone para el dog-

ma cristiano, la cual fue recibida como un arma de un liberalismo que pretendía socavar la hegemonía de la moral judeocristiana. Así, la teoría de la tierra plana es un elemento de formación de identidad para los círculos sociales emergentes, nacionales, liberales y seculares del siglo XIX (Bernhard, 2007).

Tanto la historia de los Estados Nación como la de América Latina son parte de la historia universal, aunque no es menos cierto que cada nación experimenta sus propios cambios en correlación con el pueblo que las constituye, cada cual con sus identidades e idiosincrasias (Hobsbawm, 1997). La fundación de las repúblicas latinoamericanas como Estados soberanos es un acontecimiento histórico que está definido, cronológicamente, con precisión y que cuenta con suficientes fuentes y material pedagógico como para ser enseñado.

La fundación de los Estados latinoamericanos también está estrechamente ligada a la Revolución Francesa y a Napoleón (Krebs, 1974). Su revisión en los manuales escolares se realiza a través de referencias directas y de correspondencias cronológicas, tratando de establecer la relación entre la fundación de los Estados, el principio de la nacionalidad y el surgimiento de las repúblicas sudamericanas a principios del siglo XIX.

Una tarea importante para los historiadores y los historiógrafos es encontrar el desarrollo de narrativas históricas paralelas o de contingencias sociales con las cuales poder realizar contrastes, tales como diferentes historias nacionales dadas entre comunidades sociales diversas (Krebs, 1974). Tal como es presentada la historia de América Latina en los libros de texto en Alemania, no es posible encontrar desarrollos históricos paralelos o particulares. De hecho, se salta, directamente, a la independencia de Estados Unidos y a la fundación de Estados soberanos en Norteamérica.

Aunque nos atrevamos a calificar a la historiografía del siglo XIX de “ingenua” o “irreflexiva” por adoptar este punto de vista de manera consciente, existía un consenso entre los historiadores de que lo que hacían era escribir la auténtica historia nacional. La

independencia y el nacimiento del Estado nacional habían llegado, y el trabajo del historiador discurrió por los derroteros ideológicos modernos de la Nación. Así, presupusieron la existencia de una nación existente que clamaba por su Estado (Krebs, 1974).

La historiografía de los siglos XIX y XX ha examinado las causas de la independencia de las sociedades latinoamericanas del dominio de España, pero apenas se ha investigado por qué la emancipación condujo al mismo tiempo a la desintegración. Tanto los pueblos *mündig*⁶ de América Latina, como los europeos, participaron en la historia del mundo dividido en naciones.

Ciertamente, fueron procesos históricos universales paralelos y casi simultáneos, aunque el concepto moderno y occidental de nación es difícil de transferir a las realidades latinoamericanas. Byrd Simpson (1941) utiliza el término “muchos Méxicos” para señalar que los pueblos sudamericanos no tenían ni soberanía política exterior ni unidad interna. Después del colonialismo español, el neocolonialismo imperialista y los acontecimientos de 1810, la independencia política devino en una falsa libertad formal.

De todas formas, es curioso comprobar que al mismo tiempo que el desarrollo histórico de los países de América Latina está silenciado en los manuales escolares, sí se hace hincapié en la colonización de África, narrada a través del mito de la expansión de Europa (Grindel, 2019).

La cultura popular del siglo XXI (películas y novelas, entre otras manifestaciones artísticas de la sociedad) suprime de sus narrativas en torno a la conquista de Colón la aniquilación y el saqueo del que fueron víctimas los pueblos. Puede explicarse esta supresión en la tradición formativa de la España franquista de principios del siglo pasado. Sin embargo, los términos “exterminio” y “destrucción” utilizados en los libros de texto alemanes pretenden conducir hacia una perspectiva histórica que consolida el mito de la conquista completa, y en el cual se transmite, hasta hoy en día, el estereotipo del “español cruel”

responsable de la muerte masiva de los pueblos originarios (Bernhard, 2013; Todorov, 1982).

De esta manera los estudiantes podrían entender, por ejemplo, por qué cientos de personas acuden a la estatua de Colón en Barcelona todos los 12 de octubre y protestan contra el día de la “Hispanidad”, el “descubrimiento de América”, reuniéndose bajo la premisa de que no hay nada que celebrar. Los libros de texto raramente desafían a los estudiantes a observar un mismo fenómeno histórico desde múltiples perspectivas como, por ejemplo, la del sujeto histórico suprimido por la gobernanza hegemónica, a pesar de que existan suficientes fuentes que contraponen la versión oficial de la Historia que permea los libros de texto. Sin ir más lejos, el 12 de octubre en España es una fiesta nacional, el día de la Hispanidad en la Península Ibérica, pero para los pueblos originarios de América latina esta fecha es más bien un día de luto y protesta, dada la evidencia histórica de que la colonización fue sinónimo de explotación patrimonial y matanza.

En el transcurso de los tiempos modernos, el “mito de la conquista” tuvo importantes colectivas. Entre ellas se cuenta aquella que pretendió desacreditar a España en el curso de la propaganda europea antiespañola del imperialismo europeo (Bernhard, 2013; Krebs, 1974).

Si bien una cantidad significativa de españoles creen en la superioridad heroica de sus antepasados, la llamada Leyenda Negra Española se plasma, implícitamente, en la creencia de que en realidad se hallan excluidos de la noción de “superioridad” de la raza europea (Bernhard, 2013; Todorov, 1982).

El problema surge cuando estas narrativas de superioridad se manifiestan y constituyen luego nuestra memoria e identidad (Todorov, 2008) y, por lo que nos convoca, es innegable que los libros de texto son instrumentos de refuerzo de estos dos elementos esenciales para el asentamiento de democracias plenas. Por ello, observar estas casuísticas inmanentes en los libros de texto de Baviera, también podría revelar el conocimiento social que se quiere transmitir

⁶ Aquí se plantea y utiliza la terminología “mündig” según Kant sobre la constitución del Estado por los principios de pura razón (*reine Vernunftsprinzipien*) “que emanan del derecho externo del hombre” (Kant, 1793, pp. 289-90).

a los estudiantes en torno a la memoria y la identidad, y que podrían estar reflejando el pensamiento de la sociedad entera (una representación social).

Bajo este paraguas teórico, tal vez no sea casualidad que aún perdure este tipo de narrativas sesgadas que, desafortunadamente, no tienen contrapeso narrativo que busque neutralizar los resabios de discriminación que aún transportan. Así es como la memoria transferida contiene errores y prejuicios sobre otros pueblos y grupos colectivos, de nuestra u otras culturas. La representación social de esta cultura que se desea mostrar deviene, entonces, en una identidad opaca e incompleta del "Otro".

De este tipo de problemas adolece la imagen homogénea de la cultura e historia de América Latina en los libros de texto alemanes. Una cultura es colectiva (Todorov, 2008), y como tal, nos ofrece una interpretación del mundo reconstruida de forma muy compleja, y los manuales escolares deben esforzarse por transmitirla de forma diáfana y fiable. Deberían ofrecer los suficientes elementos discursivos como para promover en los estudiantes una imagen lo más cercana a la realidad histórica objetiva y una opinión que valore las debilidades y fortalezas de las decisiones y del devenir sociopolítico de los pueblos.

Al fin y al cabo, los libros de texto deben mostrar un modelo en miniatura que nos permita orientarnos (Todorov, 2008) en dos niveles estrechamente relacionados; por un lado, el de las prácticas sociales; por otro, el de la imagen que estas dejan en la mente de los miembros de la comunidad. Como indica Prats (2010), la importancia de estudiar historia es para formar a las personas con un pensamiento crítico para que sepan dar sentido histórico a la propia identidad y no para legitimarla.

Conclusión

En esta aportación, el objetivo ha sido aproximarnos a la imagen de América Latina que los libros de texto alemanes de Historia transmiten a los estudiantes de Secundaria de la comunidad escolar de Baviera (Alemania).

En primer lugar, se crea una imagen de la conquista completa, europeizada y colonizada hasta el siglo XIX, expresando siempre la perspectiva del vencedor, sin hacer siquiera el esfuerzo de ofrecer el contrapeso narrativo del vencido. La independencia de los países de América Latina se menciona una vez, sin dar mucha explicación; es decir, la imagen que se proyecta al estudiantado se muestra desconectada y fragmentada.

El método histórico (Saéz, 2016) tiene tres ejes: el espacial, el temporal y el de la acción. La historia de América Latina a la que más se presta atención es la acaecida durante siglo XV, reduciendo los detalles al proceso de descubrimiento y conquista, ofreciendo una tímida contranarrativa alusiva al genocidio indígena y al saqueo patrimonial. Luego, entre los siglos XVI-XIX Latinoamérica aparece como un territorio extenso, poco habitado (lo que quiere decir europeizado) en el cual los colonos alemanes hicieron su aporte, llevando conocimiento y progreso. La población indígena actual no se menciona. En el contexto de una cronología fragmentada, aparece el siglo XX-XXI, repentinamente, descolonizado y habitado, y como interludio al proceso de independencia de los Estados Unidos.

La historia se muestra desde una preeminente perspectiva eurocéntrica. América Latina aparece en el transcurso del siglo XV como una expansión o amplificación de Europa y la colonización parece como consecuencia natural de la expansión española, dada su superioridad tecnológica y científica respecto de los nativos.

La historia representada de América Latina en los libros de texto no busca sincronías históricas, paralelismos situacionales, u ofrecer diferencias y similitudes entre procesos históricos de similar patrón, como lo recomiendan los métodos de multiperspectividad. Ciertamente, la presentación de una narración contrastada de la Historia de América Latina en los libros de texto es una demanda añosa que requiere revisión y avivamiento, más aún hoy en tiempos de nuevos auges nacionalistas y de odio al "Otro" (Emcke, 2017). Lamentablemente, la institucionalidad no parece asumir responsabilidad en la

discriminación de la perspectiva del latinoamericano invadido y vencido en su propia tierra, reflejada en la ausencia de autoría que pueda individualizar al historiador o historiadora que perpetúa este modelo narrativo miope.

Lejos de transmitir una conciencia histórica (Rüsen, 1997; Todorov, 1982; Cajani, 2019) o una capacidad crítica y analítica, como componentes principales de una ciudadanía democrática y fraterna, los libros revisados crean una división entre el “nosotros” y el “ellos”, reproduciendo mitos y leyendas sobre otros pueblos y naciones que no sólo buscan marcar una diferencia, sino también subestimar. Es así como se presenta una imagen de los pueblos indígenas revestidos de inmovilismo. Los europeos, en cambio, se enseñan fuertes y superiores. Hace mucha falta un debate potente, con miras a un cambio del imaginario colonial y eurocéntrico que aún persiste en los libros de texto. La reflexión parte anticipando los efectos de la ausencia del debate propuesto: la exacerbación de los conflictos sociales azuzados por los nuevos nacionalismos de herencia fascista.

Durante la resolución de VHD y también en la reunión del equipo teórico de didactas alemanas de la Historia, se enfatizó la urgencia de tomar la responsabilidad social y de posicionarse ante el panorama global crítico en diversos aspectos: ambiental, político, económico y social. Es necesario que la didáctica de la Historia consolide el consenso disciplinar de que la capacidad de crear pensamiento crítico respecto a los sucesos históricos en los estudiantes es una condición sin la cual es poco posible afrontar las realidades que existen, actualmente, de manera reflexiva y dialéctica. Pensamos que el análisis concienzudo de las *fake news*, utilizando estrategias de contraste de información y fuentes, y de evaluación de la confiabilidad de los mensajes, podría acercar a los estudiantes al reconocimiento de errores en la narrativa histórica, al análisis de los mitos tejidos por los discursos nacionales dominantes y a la representación mental del otro” y del “nosotros”.

Referencias

- Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F., Kühberger, C. (ed.) (2019). *Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treaty*. Eckert Dossiers 4, Vol. 4.
- Bernhard, R. (2013). *Geschichtsmychen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Eckert: Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 134. V&R Unipress, Göttingen.
- Bernhard, R. (2007). Der Eingang des “Mythos der flachen Erde” in deutsche und österreichische Geschichtsschulbücher im 20. Jahrhundert. En: *Geschichte und Wissenschaft und Unterricht*, 64/2013, pp. 687-701.
- Bertrand, R. (1932/1986). *Elogio de la ociosidad*. Barcelona
- Byrd Simpson, L. (1941). *Many Mexicos*. New York.
- Cajani, L. (2010). La mirada sobre el otro: el islam y Europa en sus manuales de historia, pp. 7-37. En: Luigi Cajani (ed.) (2010). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Informe de la Fundación ATMAN, Santillana.
- Elzo, J. (1999). Los jóvenes y la religión. Jóvenes ´99. Madrid: Fundación Santa María, pp. 265-313;
- Montero, J.R. (1986): Iglesia, secularización y comportamiento político en España. En: *Revista española de investigaciones sociales*, 34.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus Pensamiento. Barcelona.
- Entdecken und Verstehen 7, Realschule Bayern (2013). Vom frühen Mittelalter bis zum Dreißigjährigen Krieg. Cornelsen, 1. Auflage, Würzburg.
- Entdecken und Verstehen 8, Realschule Bayern (2015). Vom Absolutismus bis zur Revolution 1848/49. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- Entdecken und Verstehen 9, Realschule Bayern (2016). Von der Industrialisierung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- Entdecken und Verstehen 10, Geschichte Reals-

- chule Bayern (2014). Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- European Commission (2018). *Turkey Report (2018). Commission Staff working Document. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2018) Communication on EU Enlargement Policy (SWD (2018) 153) final, 17.04.2018*. Strasbourg. Recuperado de <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/20180417-turkey-report.pdf>.
- Ferro, M. (1981). Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. México.
- Fuchs, E., Niehaus, I., Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R Unipress, Göttingen.
- Grever, M. y van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature on new insights from history textbook research. En: *London Review of Education*, Vol. 15, Number 2. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.
- Grindel, S. (2019). The myth of colonialism: European expansion in Africa. En: Bernhard, Grindel, Hinz, Kühberger (ed.). *Myths in German-language Textbooks: Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treaty*. Eckert Dossiers 4, Vol. 4.
- Gómez, C.J, Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. En: *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 29-1.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: Program, Myth, Reality*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (1), 31–54.
- Kant, I. (1793). “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”. En: *Kants gesammelte Schriften*. Vol. VIII, Walter de Gruyter, Berlín, (1968) (existe trad. cast. de J. M. Palacios, M.F. Pérez y R. Rodríguez Aramayo, Tecnos, Madrid).
- Kissling, E. M. (2003). The Camino De Santiago in Twentieth Century Spain. En: *Tinta*, 60-68. Santa Barbara: University of California.
- Krebs, R. (1974). Nationale Staatenbildung und Wandlung des nationalen Bewusstseins in Lateinamerika. En: Schieder, T. (ed.) (1974). *Staatsgründung und Nationalitätsprinzip. Neunzehntes Jahrhundert*. Forschungsthemen der Fritz-Thyssen-Stiftung. Bd. 7, Oldenburg
- Krüger, R. (2007). *Ein Versuch über die Archäologie der Globalisierung. Die Kugelgestalt der Erde und die globale Konzeption des Erdraums im Mittelalter*. Wechselwirkungen, Jahrbuch aus Lehre und Forschung der Universität Stuttgart, p. 28-52.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (2002). Multiculturalism and Minority Rights: West and East. En: *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Queen’s University, Canada and Central.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and beyond: Educational media in context(s)’. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (1), 1–20.
- Lässig, S. and Pohl, K.H. (2009). History textbooks and historical scholarship in Germany. En: *History Workshop Journal*, 67, 125–39.
- Macintyre, S. and Clark, A. (2003). *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. En: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 11–26.
- Pérez Luño, A.-E. (1993). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (9), 8-18.
- Radkau García, V. (2000). ¿Una Lucha contra los

- molinos? El instituto Georg Eckert y los manuales escolares. En: *Edición Universidad de Salamanca, Hist. Educa.*, 19, pp. 39-49.
- Repoussi, M. and Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (1), 154-70.
- Riekenberg, M. (ed.) (2001). *Kultur-Diskurs: Kontinuität und Wandel der Diskussion um Identitäten in Lateinamerika im 19. und 20. Jahrhundert*. 24 Beiträge gewidmet Hans-Joachim König, Verlag Hans-Dieter Heinz, Stuttgart.
- Riekenberg, M. (1991). Caudillos y caudillismo: la presentación del tema en los libros escolares de historia latinoamericana. En: Riekenberg, M. (ed.): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires.
- Riekenberg, M. (1990). *Lateinamerika: Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewusstsein*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt. Mithg.
- Rüsen, J. (1997). Geschichte und Utopie, p. 76-81. En: Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rüsen, J., Schneider, G. (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hannover.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113. Doi: 10.1344/reire2016.9.2927.
- Stöber, G. (2010). *Schulbuchzulassung in Deutschland Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. Eckert. Beiträge 2010/03.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona.
- Todorov, T. (1982). *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main.
- UNESCO (1946). *General Conference First Session held at UNESCO House (20 November to 10 December 1946)*. Paris. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114580>.
- Unión Europea (2016). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2016/C 202/02)*. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2016/202/Z00389-00405.pdf>.
- Van Norden, J. (2019). *Unsicherheit und Verantwortung – Koordinaten einer ‚emanzipatorischen‘ Geschichtsdidaktik?‘*. Fünfter Workshop des Arbeitskreises „Geschichtsdidaktik theoretisch“. 11.-12.03.2019, Universität zu Köln.
- VHD (2018). *Resolution of the Association of German Historians (VHD, Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands) on Current Threats to Democracy*. Recuperado de <https://www.historikerverband.de//verband/stellungnahmen/resolution-on-current-threats-to-democracy.html#c1553>.
- Wendt, P. (2010). Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren? En: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (ed.) (2010): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Klinkhardt, p. 83-97.
- Wilkesmann, D. (2000). *Eine qualitative Analyse der in Schulbüchern an den häufigsten bearbeiteten Themenbereichen*. Münster.
- Zolyan, M. y Zakaryan, T. (2010/6). *We are a small nation, but: The image of the self, the image of the other, and the image of the enemy in school textbooks about Armenia*. Eckert. Beiträge 2010/6. <http://www.edumeres.net/urn:nbn:de:0220-2010-00438>. Bibliografía de consulta.