

La incidencia de los libros de texto en el conocimiento de otras culturas

La enseñanza escolar de la historia es un importante punto de observación de la cultura política y de la autorrepresentación de una sociedad en términos de identidad y de alteridad. En efecto, la enseñanza de la historia, desde que entró de manera estable en el curriculum escolar a mediados del siglo XIX, primero en Europa y después en todos los otros Estados del mundo, se ha utilizado por los distintos gobiernos más con intenciones identitarias que científicas, o sea como instrumento para construir las identidades colectivas nacionales y al mismo tiempo la imagen del otro, que podía asumir incluso los caracteres de un enemigo. Esta operación se lleva a cabo a través de un doble proceso de conocimiento y de ignorancia: conocimiento de sí, precisamente la biografía de la nación, sobre la que se concentra la mayor parte de las informaciones que se dan a los estudiantes; e ignorancia del otro, que se ve privado de una imagen autónoma y se estudia sólo cuando y en la medida en que entra en contacto con la propia nación.

Este enfoque etnocéntrico de la enseñanza de la historia comenzó sistemáticamente a ser puesto en discusión después de la Segunda Guerra Mundial.

Primero en territorio europeo, a la vez que comenzaba el arranque de proyectos políticos de unificación europea. En los distintos Estados miembros el planteamiento nacionalista se fue sustituyendo progresivamente por un planteamiento eurocéntrico. Un impulso especial en esta dirección vino del Consejo de Europa, que organizó entre 1953 y 1958 una serie de seis congresos, con el fin de eliminar de los manuales de historia los prejuicios negativos y las actitudes polémicas frente a los otros Estados europeos y de proponer una visión europea de la historia. Así, en el transcurso de los años en los manuales de historia de los Estados miembros de la Comunidad Europea el punto de vista se ha desplazado cada vez más de la dimensión nacional a la dimensión europea. De las distintas conciencias históricas nacionales, en conflicto entre sí, se ha pasado a una conciencia histórica europea, que responde a la pacificación interna que ya se había conseguido. Un desplazamiento del acento, por cierto muy importante, que ha modificado el equilibrio que existía antes de la Segunda Guerra Mundial. Pero se permanece siempre dentro de un contexto europeo. El resto del mundo ha seguido estando en los márgenes de la historia que se enseña. De modo que el planteamiento decimonónico de una historia enseñada como *instrumentum regni* ha seguido vivo: de la construcción de las distintas identidades nacionales se ha pasado a la construcción de una identidad europea. Esta experiencia, incluso con ese límite de fondo, resulta válida en el terreno del método, el de la confrontación entre historiadores en busca de un lenguaje común, a pesar de la diversidad de las interpretaciones. Este método supone un interesante ejemplo que se puede imitar para lograr la superación de los distintos puntos de vista etnocéntricos a escala mundial.

Fue a comienzos de los años noventa del siglo pasado cuando este modelo decimonónico de la enseñanza de la historia entró en una fase de crisis. Desde muchos lugares --a escala internacional-- se está de hecho discutiendo acerca de la necesidad de sustituirlo por uno que tuviera como marco la historia de toda la humanidad y como objetivo pedagógico no la formación de identidades colectivas, sino la adquisición de instrumentos de análisis de las sociedades humanas, pasadas y presentes.

Las motivaciones de esta crisis son de distinta naturaleza: historiográfica, filosófica, social y didáctica. En primer lugar hay que tener en cuenta aquella revolución historiográfica que representaron los estudios sobre el "sistema mundo", una revolución que se desarrolló sobre todo en los EEUU, y que ha llevado a los historiadores a no fijar ya su atención principalmente sobre los distintos Estados, sino a estudiar los diferentes acontecimientos en un contexto mundial. Al libro pionero *The Rise of the West* de William H. McNeill, publicado en 1963, siguieron poco a poco estudios cada vez más numerosos, que han introducido nuevos paradigmas y nuevos temas de investigación: por citar sólo algunos, los de Leften L. Stavrianos, Fernand Braudel, Immanuel Wallerstein, Janet L. Abu-Loughod, André Gunder Frank, Alfred W. Crosby, Philip D. Curtin¹ Para un completo panorama historiográfico, véase PATRICK MANNING, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2003.. En los años noventa este sector de estudios alcanzó su plena madurez, marcada por la publicación desde 1990 del *Journal of World History* por parte de la "World History Association", y del papel central que tuvo el XIX Congreso Internacional de Ciencias Históricas, celebrado en Oslo en 2000, donde el primero de los tres temas principales que se trataron fue precisamente: *Perspectives on Global History: Concepts and Methodology*.

En el plano filosófico es el cosmopolitismo el que vuelve a alzar la voz, en el contexto del debate sobre la sociedad global² Cfr. por ejemplo ULRICH BECK, *Der kosmopolitische Block oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2004. y sobre la naturaleza de la identidad colectiva e individual, y a contemplar a la humanidad entera como sujeto de la historia. En ese sentido son interesantes y significativas, por el momento en que fueron escritas, las reflexiones contenidas en un informe, encargado por la UNESCO, sobre la educación en el siglo XXI preparado entre 1993 y 1996, por una comisión que presidía Jacques Delors:

"La educación.... debe tratar de hacer a los individuos conscientes de sus propias raíces y suministrar concretos puntos de referencia que les permitan definir su ubicación en el mundo, pero también debería enseñarles el respeto por las otras culturas. Algunas disciplinas tienen crucial importancia en este terreno. Por ejemplo la historia, que con frecuencia ha servido para reforzar un sentido de identidad nacional poniendo de relieve las diferencias y exaltando un sentimiento de superioridad,

1. Para un completo panorama historiográfico, véase PATRICK MANNING, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2003.

2. Cfr. por ejemplo ULRICH BECK, *Der kosmopolitische Block oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2004.

esencialmente porque la enseñanza de la historia estaba basada en una perspectiva no científica. La comprensión de los otros.... hace posible un mejor conocimiento de nosotros mismos: toda forma de identidad es compleja, porque los individuos se definen en relación a otras personas, tanto individual como colectivamente, y a los distintos grupos de referencia se debe fidelidad, según un modelo continuamente en cambio. El descubrir que hay muchas más de estas pertenencias, más allá de ciertos grupos relativamente limitados como la familia, la comunidad local o incluso la comunidad nacional, inspira la búsqueda de valores comunes que puedan servir de fundamento a la 'solidaridad intelectual y moral de la humanidad' proclamada por la Constitución de la UNESCO"³

Aquí se viene a proponer de nuevo el ideal irénico, pacifista de la UNESCO, expresado entre otros por Lucien Febvre en un informe redactado en 1949 en que proponía el abandono del modelo nacional de la enseñanza de la historia para sustituirlo por una "historia mundial,.... no política" y "consagrada a la paz"⁴.

Las otras dos motivaciones que impulsan hacia una enseñanza de la historia mundial están directamente vinculadas a la experiencia de la escuela. En primer lugar la transformación en el sentido multicultural de muchas sociedades: fenómeno central en los EEUU y en Canadá, se ha difundido ahora ya también en Europa, aunque con tiempos y en grados bastante distintos según los Estados, y ha planteado un desafío no sólo en el terreno de las políticas sociales sino también en el educativo, tanto en general, porque afecta a todas las ciencias humanas, como en particular en tanto en cuanto afecta a la historia. En efecto, ampliar el conocimiento del pasado, además del conocimiento del presente, de las culturas no europeas es considerado por muchos profesores como la base más eficaz para una enseñanza intercultural que es ineludible para derribar los prejuicios, mejorar la comprensión recíproca y favorecer la integración de los inmigrantes.

Por último está el hecho de que la opinión pública, también apremiada diariamente por los medios de comunicación, ya es consciente del hecho de que todos los principales problemas políticos, sociales y ecológicos del presente tienen una dimensión mundial, y esta conciencia le empuja a interrogar también el pasado a escala mundial. De manera que la escuela se encuentra con que tiene que responder a una nueva demanda social de saber histórico.

3. JACQUES DELORS, *Nell'educazione un tesoro (Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo)*, Roma, Armando Armando, 1997 (ed. original, *Learning: The Treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1996), pp. 41 y ss. Trad. cast.: *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid, Santillana, París, Unesco, 1996.

4. Cfr. GILBERT ALLARDYCE, *Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course*, en "Journal of World History", I (1990), n.1, pp. 23-76, el texto en la p. 31.

Este proyecto de investigación se inscribe en este movimiento de revisión de la enseñanza de la historia, analizando un contexto ciertamente muy delicado, el de las relaciones entre Europa y el mundo árabe. Se analizarán los programas y los manuales de historia para las escuelas secundarias del Reino Unido, Francia, España, Marruecos, Argelia, Turquía, Israel y Palestina, buscando la manera en que representan al mundo árabe por un lado y a Europa por otro, con una atención especial a las interacciones, tanto las pacíficas, como los intercambios y las influencias culturales y comerciales recíprocas, como las conflictivas, demasiado numerosas, desde la conquista primero árabe y después turca de amplias zonas de Europa a las Cruzadas, de las guerras entre Estados europeos y el imperio otomano al colonialismo europeo del siglo XIX y a los conflictos del siglo XX. Se trata de una primera investigación para examinar el estado actual de las distintas imágenes del otro, sus cerrazones, pero también posibles brotes de apertura y de diálogo, que deberán constituir la base de una futura reflexión colectiva sobre cómo insertar estas historias en un contexto mundial más amplio. Se trata de un proyecto que tiene también un claro paisaje de fondo mediterráneo. Lugar de encuentro y de desencuentro --desde la antigüedad-- entre las distintas sociedades que han vivido en sus orillas, el Mediterráneo tiende a desaparecer del tradicional relato histórico escolar después del descubrimiento de América, en menoscabo, entre otras cosas, de un estudio sistemático de las interacciones entre el mundo árabe y el europeo. En ese sentido creo que hay que retomar la visión que nos propuso Braudel, de un Mediterráneo como espacio unitario que sigue siéndolo hasta nuestros días, un espacio que no presenta sólo conflictos, sino también interacciones que merecen ser sacadas a la luz.