

# Didáctica de la historia y enseñanza de historia en la Alemania unificada

---

Gerda Von Staehr

## 1. LA HISTORIA COMO POLÍTICA EN LA SOCIEDAD Y EN LA ESCUELA

Con la incorporación de la República Democrática de Alemania (RDA) a la República Federal de Alemania (RFA) se llegó a la conclusión en Alemania occidental de que también la historia de la RDA podía «liquidarse» con la unión de ambos Estados. La difundida utilización del concepto «reunificación» sugiere que no se reconozcan los 40 años de Historia de la RDA, como si se pudiera partir del momento en que comenzó la división. La génesis de la RFA debería ser el modelo para recuperar los desarrollos pendientes de Alemania oriental. El no-reconocimiento de la historia de Alemania oriental como parte de la historia global alemana desde 1945/49, junto con la experiencia de la supremacía política y económica de la RFA ha producido el hecho de que desde 1994 comience a aparecer una nueva identidad germana-oriental. Lentamente se irá reconociendo que la reconstrucción de la historia de la RDA como parte de la historia de Alemania en su conjunto constituye un requisito esencial para un futuro autodeterminado en la Alemania unificada<sup>1</sup>.

Puesto que aquí se está tratando de condiciones sociales marco para el aprendizaje de la historia en la Alemania unificada, las relaciones entre política e historia en el caso de Alemania pueden ser ilustradas con unos pocos ejemplos:

1.1. El 14/06/1994 se inauguró en Bonn el museo denominado «Casa de la Historia de la República Federal de Alemania». Aunque en vista de la reunificación la historia de la RDA se consideró con más intensidad de lo que se había previsto originalmente, ésta aparece expuesta frente a la historia de la RFA presentándose como la historia de un éxito, como programa de contraste respecto del Estado de Derecho occidental, económicamente fuerte, democrático y liberal. Esta exposición invita claramente a identificarse con una RFA cargada de éxitos y apenas hace alusión a servicios y tradiciones acerca de los cuáles los visitantes alemanes orientales podrían sentirse orgullosos. El mensaje dominante de esta expo-

---

<sup>1</sup> Vid. Hans J. Misselwitz, *Nicht länger mit dem Geschicht nach Westen. Das neue Selbstbewusstsein der Ostdeutschen*, Bonn, 2ª revisión. Edición de 1996.

sición es que el camino seguido por la RFA desde su origen hasta la unificación demuestra que todas las decisiones tomadas han llevado al éxito. Ésta es la continuación de la Guerra Fría en materia de historia.

1.2. Tras la reunificación se fundó en Dresde el Instituto Hannah-Arendt. Aquí se pretenden investigar las tradiciones totalitarias de la RDA y otras manifestaciones de totalitarismo. La resurrección de la teoría del totalitarismo, que desde la época de la política de la distensión había permanecido en segundo plano, revela que tras el triunfo del capitalismo sobre el socialismo a nivel mundial los criterios formales de esta teoría volverán a ser utilizados para la caracterización de los sistemas de gobierno. La estricta visión de la historia de la RDA desde el punto de vista de la teoría del totalitarismo justifica su reducción a los siguientes elementos: Estado de partido único (SED\*), servicio de seguridad del Estado y sometimiento de las personas a ellos. En cuanto a las estructuras sociales y procesos económicos pueden permanecer sin ser tenidos en cuenta según esta teoría. A través de la confrontación entre democracia occidental, Estado de Derecho, economía social de mercado por un lado y dictadura, Estado de injusticia, economía planificada y derruida por otro, puede legitimarse la negativa a reconocer los 40 años de historia de la RDA.

Así, para la enseñanza de historia en las escuelas permanecen todavía en vigor las «Instrucciones para el tratamiento del totalitarismo en clase» de 1962.

1.3. El antifascismo como ideología legitimadora de la RDA se corresponde con el anticomunismo en la RFA. La contraposición con el nacionalsocialismo no comenzó aquí hasta los años 70. Dado que ciudadanos que habían colaborado con el fascismo alemán lograron integrarse con éxito en la joven sociedad alemana occidental pudo evitarse desde el comienzo una reelaboración de la historia alemana. La discusión sobre el fascismo en la RDA se concentró sobre todo en los problemas económicos del capitalismo. La cuestión del exterminio judío no fue aquí un tema fundamental. Tras la reunificación lo que se discute ahora es quién ha defendido «el mejor» antifascismo. Últimamente se sostiene cada vez más que la identidad de la RFA se fundaba en el rechazo a la dictadura nacionalsocialista. La función de este debate es hacer olvidar el anticomunismo y su central función integradora durante la Guerra Fría. La discusión sobre la ideología legitimadora dominante en la Alemania unida no está ni mucho menos cerrada.

1.4. También las nuevas condiciones marco administrativas que rigen la enseñanza de la historia en las escuelas prueban la existencia de un esfuerzo por instrumentalizar la historia de la Alemania dividida poniéndola al servicio de los fines políticos de unificación interna bajo la tutela ideológica de Alemania occidental. La preparación del profesorado se transformó desde sus cimientos. La preparación monofásica del profesorado practicada en la RDA, con una estrecha ligazón entre Teoría y Práctica, era efectuada por las Facultades de Pedagogía. Los catedráticos se autodenominaban Metódicos de la Historia (Geschichtsmethodiker) y se enten-

\* Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.

dían a sí mismos ante todo como pedagogos. Dado que en la RDA la doctrina estatal marxista-leninista no permitía controversias científico-históricas tampoco había posiciones divergentes acerca de la didáctica de la Historia como en la RFA. Los «metódicos de la historia» se concentraban en cuestiones como métodos de enseñanza, psicología del aprendizaje y desarrollo de las clases de historia. Además permanecían en estrecha relación con los profesores de las escuelas, toda vez que también eran responsables de su perfeccionamiento y de su formación continuada. Por consiguiente, se desarrolló en la RDA un entendimiento teorícista de la metódica de la historia. Estos puntos fuertes de la metódica de la historia en la RDA han sido hasta ahora ignorados en Occidente. En vez de eso se incide en la función de apoyo al sistema consistente en una formación político-ideológica de los escolares. Por ello fueron cesados todos los profesores integrantes de la metódica de la historia. Más tarde una profesora habilitada procedente del estamento intermedio<sup>2</sup> de la Facultad de Psicología de Postdam, Dagmar Klose, consiguió conservar la cátedra de Didáctica de la historia en la Universidad de Postdam. Este nombramiento en un Estado gobernado por el partido socialdemócrata es una cuestión políticamente controvertida. Y ello se produjo pese a la masiva competencia de profesores de historia procedentes de occidente, parte de los cuáles tenían amplias investigaciones realizadas. Algo después hubo todavía otra colaboradora de la cátedra de Postdam sobre metódica de la historia, Marion Klewitz, que tuvo la fortuna de obtener una cátedra en la Universidad Libre de Berlín occidental. Estas dos mujeres son las únicas catedráticas que pueden mantener una continuidad en la investigación y en la Enseñanza con las teorías de la Escuela de Metódica de la Historia de la RDA.

Todas las demás cátedras de formación del profesorado de Historia en Alemania oriental fueron ocupadas por compañeros occidentales. La enseñanza monofásica quedó suprimida y se introdujo la bifásica, como en Alemania occidental. Con esto queda ahora también en Alemania oriental, la Universidad para la enseñanza teórica y el Estado para la práctica de los profesores mediante el *Refendariat*<sup>3</sup>". Pero esta separación de tareas tiene considerables desventajas para relacionar la Teoría y la Práctica en la Investigación y en la Enseñanza.

1.5. Se sobreentendía que la enseñanza de Formación cívica y de Historia en la RDA se transformaría según las normas didácticas imperantes en Alemania occidental tan rápida y profundamente como fuese posible. Ya en verano de 1990 se consiguió mediante donaciones millonarias (entre otras, también de un empresario de Hamburgo), que todas las escuelas sajonas fuesen equipadas con un libro de historia alemán occidental. Los profesores de la RDA que se encontraron inseguros en aquel momento pudieron apoyarse en el acto en libros y materiales didácticos alemanes occidentales. Sin embargo, en estos libros se exponía la his-

<sup>2</sup> Vid. Gerhard Schenider, "Ein Zeitalter zu besichtigen! Die Nachkriegsgeschichte als Erinnerungswelt im Haus der Geschichte der Bundesrepublik in Bonn" en *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 1995. Págs. 223-234.

<sup>3</sup> Equivalente a profesor ayudante aproximadamente.

<sup>3</sup> Vid. *Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht* (Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de 05/07/1962).

" *Refendariat*: Pasantía práctica obligatoria tras el examen de Estado.

toría de la RDA desde la perspectiva de Alemania occidental. Entre tanto se produjeron (como se acostumbra en Alemania occidental) libros escolares específicos para cada Estado federado, que tenían en cuenta tanto los planes de estudio generales como las historias regionales respectivas. Por lo demás estos libros escolares son variantes de los ya introducidos en Alemania occidental. No se escribieron libros nuevos a la vista de la reunificación. Las editoriales, a las que se ha abierto un nuevo y lucrativo mercado, han pasado únicamente a añadir un capítulo adicional sobre el final de la RDA y sobre la unificación de los dos Estados alemanes a los libros que ya tenían confeccionados.

Tras la progresiva unificación se puso rápidamente en marcha el proceso de evaluación y cese de actividades\* de los profesores de historia que no se podían seguir aceptando, dadas sus estrechas relaciones con las instituciones de la RDA<sup>4</sup>. Simultáneamente se comenzaron a impartir cursos intensivos de perfeccionamiento llamados «Cursos de readaptación profesional» para los profesores de historia, para cuya ejecución el Estado occidental no escatimó en gastos. En estos cursos se trataba sobre todo de dar a conocer a los profesores de la RDA la versión occidental de la historia, con la visión occidental posterior a 1945, con las correspondientes consecuencias curriculares para el aprendizaje histórico y con métodos de trabajo de una enseñanza orientada a los alumnos.

Numerosos asesores occidentales participaron de modo determinante en transformar el sistema escolar en los cinco Estados federados nuevos y en colaborar en la confección de nuevos planes de estudios, de forma que estuviera garantizada su adaptación a los planes de estudio vigentes en Alemania occidental. El proceso de desarrollo del aprendizaje histórico después de 1989/90 es en lo esencial idéntico a la transformación y adaptación de la Metodica de la RDA a los estándares didácticos de occidente, que, por su lado, no se han modificado tras la unificación.

1.6. En 1978 la conferencia de los ministros de Educación y Cultura de los Estados federados, acordó una recomendación sobre el tratamiento de la cuestión alemana en la enseñanza, que valía para todos los Estados federados (como todas las resoluciones de este órgano) y que es parte de los planes de estudio. En esta recomendación se establece que la comparación entre la RDA y la RFA ha de tener lugar en última instancia con arreglo a la escala de valores de la Constitución. Aunque no deben ignorarse los matices nacionalistas subyacentes en esta recomendación, esta directiva metodológicamente inadmisibles, sólo comprensible desde una óptica política, permanece en vigor para los profesores también tras la unificación. En 1995 se presentó el proyecto de una nueva resolución acerca de la enseñanza de la «Representación de Alemania en la enseñanza». Éste fue rechazado por los ministros de Educación y cultura de los nuevos Estados federados,

\* Abwicklung, es un término de difícil traducción en este contexto, pues significa «liquidación».

<sup>4</sup> Vid. Gerda von Staehr, «Didáctica de la historia en Alemania. Historia y situación actual» en G. Von Staehr, H.W. Jung, C. Guimerà, J. Merchán, C. Forcadell, A. Ansón, J. Martínez, *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*, 7. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1993. Págs. 11-69. Especialmente, capítulo I.

<sup>5</sup> *Die Deutsche Frage im Unterricht*. (Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de 23/11/1978). Pág. 15.

porque otra vez se pretendía prescribir que la historia de la RFA se presentase como la historia de un éxito. No se mencionaba que las decisiones de Alemania occidental en orden a una integración económica, política y militar de Occidente fueron corresponsables de la división de Alemania. Además la Constitución de la RFA debía permanecer también como parámetro para la reconstrucción de la historia de la RDA<sup>6</sup>. La expropiación económica a través de la *Treuhand*<sup>7</sup> perseguía también arrebatarse su historia a los alemanes orientales.

## 2. DIDACTAS DE LA HISTORIA Y PROFESORES DE HISTORIA DE ALEMANIA ORIENTAL EN LA FASE DE TRANSFORMACIÓN

Ni los profesores ni los metódicos de la historia han abandonado sin embargo, su campo de acción sin antes formular iniciativas propias.

Ya en junio de 1990, unos meses antes de la unificación, los «metódicos de la historia» decidieron en su último congreso rebautizarse como didactas de la historia. De este modo documentaron su disposición a reorientarse hacia los didactas de la historia germano occidentales, que en aquel momento estaban parcial y marcadamente idealizados. Algunos grupos de didactas de la historia germano orientales elaboraron muy rápidamente, entre otras también con ayuda de libros de historia germano occidentales, nuevos planes de estudio, que fueron presentados y debatidos ya en 1990. Estos cuatro planes de estudio de historia van desde una adaptación sin escrúpulos a las ventajas occidentales hasta intentos meditados de unir por un lado una orientación democrática y una apertura pluralista y, por otro, la teoría psicológica de la actividad en aras de una enseñanza orientada al alumno en la que no se abandonarían del todo los principios de elección y criterios de estructuración interna de los contenidos que se habían utilizado en la RDA. Debido a los puntos de vista didácticos de sus críticos occidentales, estos primeros intentos de búsqueda de una nueva orientación y de adaptación fueron juzgados de forma muy controvertida. En 1991 se implantó un plan de estudios marco perfeccionado para todas las escuelas en Sajonia.

Naturalmente los didactas de la historia germano orientales quisieron ayudar a sus compañeros profesores en tiempos de profunda angustia existencial y de crisis vitales individuales, que unieron a ambos grupos, y sobre todo, quisieron así prevenir los despidos que estaban por llegar acreditando disposición a aprender y capacidad de adaptación. En tiempos cada vez más inseguros política, económica y psicológicamente los profesores universitarios y de educación primaria y secundaria procuraron hacerse una idea acerca de cómo debía entenderse una enseñanza de la historia interpretada de forma más democrática, pluralista y respetuosa de la individualidad en el sentido occidental y acerca de cómo pudiera

<sup>6</sup> Vid. «Was Schüler in Ost und West aus der deutschen Geschichte lernen sollen. Aus dem Entwurf «Darstellung Deutschlands im Unterricht, der unter dem Kultusministern Streit auslöste», en *Frankfurter Rundschau (FR)*, 09/10/1995.

<sup>7</sup> *Treuhand*: Literalmente significa Sociedad fiduciaria. En este contexto se refiere a la entidad que se constituyó en Alemania tras la unificación para privatizar y restituir las propiedades muebles e inmuebles de la antigua RDA.

ser llevada a la práctica: En la antigua RFA, tras la caída del Muro comenzaron a producirse intensos esfuerzos por establecer contactos con los compañeros de la RDA, quienes, por su lado, acudían a la búsqueda de contactos en occidente. En Alemania occidental se impuso en parte a comienzo de los años 90 una irrefrenable sensación de victoria unida a un deseo «misionero» de difundir en Alemania oriental la forma de entender y de aprender la historia en occidente. Parte de estos primeros esfuerzos fue un congreso que tuvo lugar pocos días después de la unificación bajo el lema «La enseñanza de la historia en la Alemania unificada. A la búsqueda de una nueva orientación» y que fue organizado bajo el dominio de los didactas de la historia germano occidentales (23:9). Apenas fueron debatidas las consecuencias de la unificación alemana para el aprendizaje de la historia, aun- que los didactas de la historia germano occidentales aprovecharon esta oportuni- dad, para exponer los resultados de sus últimas investigaciones en las áreas de tra- bajo específicas de la didáctica, de forma que las actas de este congreso recogen una cantidad de información muy abundante. Los participantes germano orienta- les procuraron esencialmente presentarse a sí mismos como futuros compañeros, lo que a los alemanes occidentales de orientación política más hacia la izquierda, en ese momento les decepcionó bastante. Entre estos el interés por organizar el «Curso de readaptación profesional» para los profesores germano orientales, era menor que entre aquellos compañeros políticamente más conservadores. Los orientales procuraron intensificar sus contactos con las figuras de la didáctica de la historia reconocidas de forma más incontrovertida.

### 3. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA RFA DE LOS AÑOS 80

Los años 80 se caracterizaron por un acercamiento entre los didactas de la historia más progresistas y los más conservadores. Esta aproximación cristalizó en la aceptación generalizada de la categoría de «conciencia histórica» como categoría central de la didáctica de la historia. El corto debate sobre la validez de la «eman- cipación» o sea sobre el alcance de la «identidad nacional» como idea-guía del aprendizaje histórico pudo quedar dirimido sin grandes controversias gracias a la aceptación de la categoría relativamente indeterminada de «conciencia histórica». Aparte de evitar conflictos todavía se obtuvo con esto otro beneficio: la didáctica de la historia debe integrar la función, la morfología, la génesis, así como la cons- trucción y la remodelación de las conciencias históricas que se puedan encontrar en la sociedad. A través de la enseñanza, los escolares deben formarse una conciencia histórica en la cual se relacionen pasado, presente y futuro, de tal modo que pueda obtenerse una orientación presente y futura. La categoría de

<sup>7</sup> Vid. Gerda von Staehr, «Wende-Lehrpläne – eine vertane Chance?» En Horst Wilhelm Jung, Gerda von Staehr, Hans Wermes, Wolfgang Zschietzschmann, *Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen Deutsch-deutsche Reflexionen*. Hamburgo, 1991. Págs. 99-191.

<sup>8</sup> Vid. Publicado bajo la dirección de Hans Süsmuth, *Geschichtsunterricht in vereinten Deutsch- land. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1 und II). Erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland, 22-25 Oktober, 1990 Bonn und Düsseldorf*. Baden-Baden, 1991.

<sup>9</sup> Vid. Karl-Ernst Jeismann, «Identität statt Emanzipation? Zum Geschichtsbewusstsein in der Bundesrepublik» en *Aus Politik und Zeitgeschichte B 20-21/86*. Págs. 3-16.

conciencia histórica es por ello meramente formal, lo que explica su capacidad de consenso. La conciencia histórica no ha de formarse únicamente en la escuela, sino allí donde se produzca aprendizaje histórico en la sociedad. El ámbito de competencia de la didáctica de la historia se extendió correspondientemente y alcanzó pronto numerosos lugares nuevos de aprendizaje como los medios (literatura, cinematografía, etc.), museos, viajes, cuya elaboración sin embargo no fue utilizada para precisar los conceptos didácticos. Esto tampoco se logró a través de la elaboración, ni tampoco de la historia de las relaciones entre los sexos, de los niños y del medio ambiente, que ahora debían pasar a formar parte del Currículum. La ampliación de la materia del ámbito de la didáctica de la historia conllevó más bien que perdieran nitidez los contornos anteriormente bien definidos de las distintas posiciones. Con el resultado de la integración formal a través de la categoría de la conciencia histórica, los medios<sup>10</sup> en los que se puede aprender historia y los métodos utilizados por ellos pasaron a convertirse en el punto de interés central. Progresivamente se habría de lamentar la falta de una metodología<sup>11</sup> del aprendizaje histórico y de la carencia de una investigación empírica sobre la conciencia histórica.

#### 4. PUNTOS ESENCIALES DEL DEBATE SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LOS AÑOS 90

Tras la creación de Alemania unificada el 3/10/90, 1- continuó la reflexión acerca de los problemas germano occidentales del aprendizaje histórico sin prestar ninguna consideración especial a la nueva situación; 2- se constituyó un grupo en torno a la llamada «Conferencia sobre la didáctica de la historia» para propiciar una cooperación entre profesores y didactas de la historia en Alemania oriental y occidental, al objeto de establecer las bases del aprendizaje histórico de forma conjunta en la Alemania unificada.

##### 4.1. Hacia la continuación del debate germano occidental

La categoría de la conciencia histórica se ha redimensionado entretanto y con ello ha quedado más manejable para la reflexión didáctica<sup>12</sup>. Referida como competencia subjetiva del pensamiento histórico y también como objeto de conocimiento, la «historia de la acción social» se concibe desde una perspectiva de la historia vivida como «conciencia del tiempo, de la realidad y del cambio». La elección en pro de un redimensionamiento no es justificada. Se distinguen las dimensiones de conciencia política, económica, social, moral y de la identidad. Después, la

<sup>10</sup> Vid. de Hans-Jürgen Pandel, publicado bajo la dirección de Gerhard Schenider, *Handbuch Medien in Geschichtsunterricht*. Düsseldorf, 1996.

<sup>11</sup> Se ignora de forma generalizada que nosotros habíamos presentado una amplia metódica (258 págs.) ya en 1985. Vid. Horst W. Jung, Gerda von Staehr, *Historisches Lernen II. Methodik der Geschichte*. Colonia, 1985.

<sup>12</sup> Vid. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsbewusstsein* en *GWU*, 1995. Págs. 725-729.

didáctica de la historia se ocupará de «los factores del desarrollo psicológico y vital mundial», al objeto de llegar a comprender las condiciones individuales de aprendizaje con mayor exactitud y de tenerlas en consideración a la hora de planificar la enseñanza. El carácter formal de la categoría permanece sin haber sido modificado. La categoría de cultura histórica<sup>13</sup> se introdujo en el debate de la didáctica. Con esta categoría se pretende englobar conjuntamente el ámbito ampliado antes mencionado de la didáctica de la historia y debe ser relacionada con la «conciencia histórica democrática». En este contexto, sin embargo, sus dimensiones parecen otra cosa. La conciencia histórica, que según Rösen debe permitir realizar «reflexión en el tiempo», produce estos rendimientos en las dimensiones de «lo estético, lo político y lo cognitivo». Éstas son dimensiones antropológicas y por tanto no son ocultables. También con esta categoría debe poder ser aprehendida con mayor precisión que hasta ahora, el ámbito de la categoría de conciencia histórica, sin que tenga lugar una precisión teórica de la historia o de la sociedad. Evidentemente lo que se pretende es introducir categorías integradoras que atiendan a la pluralidad de las premisas teóricas. Sin embargo, debe cuestionarse el que la pretensión impertérrita de proporcionar una crítica de la dominación y de la ideología pueda satisfacerse sin una teoría social y de la historia que proporcione los criterios correspondientes.

Aparte de estos esfuerzos por clarificar las categorías se han presentado estudios empíricos con investigaciones acerca de la conciencia histórica tanto de alumnos alemanes orientales y occidentales como de alumnos de países del este y del oeste de Europa. Aquí no se puede entrar a realizar de forma individualizada una valoración de los resultados ni de los métodos utilizados. Resulta sorprendente la conclusión repetidamente confirmada, consistente en que no se pueden extraer grandes diferencias entre la conciencia histórica de los alumnos orientales y la de los occidentales. Si se establecen diferencias por sexos, por edades y entre los estudiantes de los diferentes tipos de enseñanza alemanes. Por lo que se refiere a la estructura de la conciencia histórica, que aquí ha sido nuevamente dimensionada (información técnica, capacidad de crítica, orientación sobre los valores básicos) se evidenció que los alumnos miden mayoritariamente los personajes y los acontecimientos históricos según una escala de valores actual, y que la capacidad de comprensión de lo foráneo está muy débilmente desarrollada<sup>14</sup>.

La investigación acerca de la conciencia histórica de más de 6.000 estudiantes en dos Estados federados germano occidentales y en cinco Estados federados germano orientales, así como la de los profesores de historia de estos estudiantes demuestra también resultados similares. De estos resultados extrae Von Borries<sup>15</sup> consecuencias para la enseñanza de la historia: 1. Elementarización de la gradación de la enseñanza. 2. Intensificación de los métodos. 3. Fomento de la comprensión hacia lo extranjero. 4. Estimulación de la reflexión. Todavía no se ha realizado una interpretación detallada de los resultados de otra investigación empírica

<sup>13</sup> Vid. Jörn Rösen, *Geschichtskultur in GWU*, 1995. Pags. 513-521.

<sup>14</sup> Vid. Bodo von Borries, *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West und Ostdeutschland*. Pfaffenweiler, 1992.

<sup>15</sup> Vid. Bodo von Borries, *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher*. Weinheim/Munich, 1995.

sobre la conciencia histórica juvenil en 28 países orientales y occidentales europeos. Las costosas y cuantiosas investigaciones apenas aportan nuevos conocimientos a los profesores de historia ya experimentados. Dado que las preguntas han sido formuladas todas ellas desde un determinado punto de vista y desde la perspectiva de un determinado interés y que por ello mismo influyen a su vez en las interpretaciones, se agradecerían valoraciones críticas de estos estudios con vistas a la evaluación de sus resultados<sup>16</sup>.

Por lo demás se sostiene también la opinión de que la historia de la sociedad concebida como historia estructural se ha explicado a los estudiantes de manera excesivamente abstracta. Los escolares no verían así la posibilidad de entrar en interrelación con la historia. En consecuencia se recomienda completar<sup>17</sup> la historia de la sociedad con la historia de las mentalidades y con la de la cultura. Esta relativización de la dimensión económica y social de la historia mediante una orientación hacia los fenómenos de la conciencia puede ser valorada como una indicación a las tendencias actuales en la didáctica de la historia. En tiempos en los que los mercados financieros mantienen el mundo en movimiento no se le ha ocurrido a Bergmann reivindicar los temas de la historia económica, que apenas se encuentran presentes en la enseñanza básica de la historia, toda vez que ni siquiera lo están en la formación de los profesores universitarios.

Por último se lamenta la falta de investigaciones cualitativas sobre las microestructuras de la enseñanza. También falta una metódica para el aprendizaje histórico fundada en la teoría del aprendizaje y/o en el desarrollo psicológico. Para la eliminación de estos déficits, en mi opinión, en el futuro podría utilizarse el conocimiento de la metódica de la historia de los profesores y didactas de Alemania oriental.

#### 4.2. Hacia la cooperación entre profesores y didactas de la historia de Alemania oriental y occidental

La «Conferencia para la didáctica de la historia», que en 1990 era todavía un grupo informal al que cada didáctica de la historia pertenecía en función de su cargo y que hoy se ha convertido en una asociación oficialmente registrada, fue utilizada a partir de 1990 y bajo la dirección de Uwe Uffelman para entablar una

<sup>16</sup> Vid. Magne Angvik, Bodo von Borries (Eds.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, Vol. A: Description, Vol. B Documentation*. Hamburgo, 1997.

<sup>17</sup> Vid. Klaus Bergmann, "Einblicke in die frühe Bundesrepublik. Plädoyer für eine Kultur- und Alltagsgeschichte." En *Geschichte Lernen*, 1993. H. 35. Págs. 10-17.

<sup>18</sup> Vid. Uwe Uffelman, "Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993-1995" en *Regionale Identität im Vereinten Deutschland. Chance und Gefahr*. Editado por Bernd Mütter y Uwe Uffelman. Weinheim, 1996. Págs. 22-31.

<sup>19</sup> Vid. Publicado bajo la dirección de Uwe Uffelman, *Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands*. Weinheim, 1993; Publicado bajo la dirección de Uwe Uffelman en colaboración con Bernd Mütter und Dagmar Klose, *Historisches Lernen im vereinten Deutschland*. Nation-Europa-Welt, Weinheim, 1994; Publicado bajo la dirección de Uwe Uffelman y Bernd Mütter, *Identität im vereinten Deutschland*, Weinheim, 1996.

<sup>20</sup> Vid. Resumido y crítico; Horst W. Jung, Gerda von Staehr, *Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte*. Colonia. 1983. Págs. 94-109.

cooperación con los profesores germano orientales y con los (posteriormente despedidos) didactas de la historia de la RDA. Este grupo buscaba elevar la categoría Identidad, o más bien Identidad nacional a categoría central del aprendizaje histórico en Alemania unificada. Estos esfuerzos permanecen sin haber logrado su objetivo porque el concepto de la identidad no fue aclarado suficientemente y porque apenas tuvo lugar una clarificación de las posiciones teórico-identitarias con vistas a su aptitud para el aprendizaje de la historia. Previamente, en Alemania occidental, los niveles de reflexión alcanzados acerca del concepto de identidad o bien habían sido ignorados o únicamente mencionados de forma aislada sin ser incluidos en las reflexiones. En vez de a estos, se recurrió a un concepto simple de mayor alcance espacial en el que debía conseguirse una interdependencia entre la identidad regional, nacional, europea y global. El equilibrio entre identidad social, política e histórica no se tuvo en consideración en este contexto. Aquí coincidieron a todas luces los intereses de los compañeros occidentales por apuntalar el sistema junto a los intereses de los orientales por conseguir una seguridad de conducta y premisas precisas. Este grupo, después de haber celebrado<sup>21</sup> cuatro congresos acerca de este tema, tuvo que asumir que en sociedades pluralistas no es aceptable<sup>22</sup> una educación identitaria orientada en el sentido de una formación para la consecución de una sociedad homogénea.

En 1991 tuvo lugar en la «Conferencia para la didáctica de la historia» un encuentro innovador sobre el tema «Emociones y aprendizaje histórico». Tras el nacionalsocialismo se impuso en la RFA para el aprendizaje histórico la racionalidad y el principio de la ilustración. En la RDA las emociones eran objetivos prescritos de aprendizaje y de enseñanza, de los que se abusó a causa de una concepción excesivamente rígida sobre la amistad-enemistad, como, por ejemplo, la formación orientada al odio hacia el enemigo de clase. En el congreso ya mencionado se partió de la idea de que la emotividad constituye un aspecto sustancial de la psicología humana que no puede ser ignorado. Se distinguen dos niveles. Por un lado las emociones como parte de la personalidad del ser humano y por otro<sup>23</sup> como un tema posible de aprendizaje histórico. Sin que se consiguiera aportar una definición de emotividad desde el punto de vista de la personalidad de las emociones, se acometió la búsqueda de un concepto susceptible de consenso que, naturalmente, no pudo encontrarse. La mayor atención se prestó a la exposición de Von Borries, quien intervino a favor de «un cultivo de los afectos»<sup>24</sup> a través del aprendizaje histórico. No se planteó el problema de por qué los adultos-profesores se sienten amenazados por los sentimientos de los jóvenes; ello se debió al parecer a que todos los participantes entendieron como algo fácilmente comprensible el que las emociones en su reducida acepción de «afectos», deben hacerse dominables, en lugar de tomar en serio, por ejemplo, las emociones con

<sup>21</sup> Vid. Horst W. Jung, «Nationale Identität» oder Gattungsidentifikation? Probleme historisch-politischen Lernens in einer Zeit der Desorientierung. Anmerkungen eines Zeitungslesers. En *Wendekult. Didaktik*, (Opus cit. Nº 7). Págs. 193-221.

<sup>22</sup> Vid. Publicado bajo la dirección de Uwe Uffelmann, Bernd Mütter, *Emotionen und historisches Lernen. Forschung, Vermittlung, Rezeption*. Frankfurt am Main, 1992.

<sup>23</sup> Vid. Hans-Jürgen Pandel, *Emotionalität. Ein neues Thema der Sozialgeschichte?* En la obra citada anteriormente. Págs. 41-66.

<sup>24</sup> Vid. Bodo von Borries, *Von gesinnungsbildenden Ebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland*. En la obra citada en nº 22. Págs. 67-104.

una función de servicio al conocimiento para el desarrollo de sujetos individualizados.

Por el contrario sólo se rozó un tercer nivel en las discusiones, a saber: las emociones no idóneas para el aprendizaje como por ejemplo el miedo en los procesos institucionalizados del aprendizaje, en los que se trata sobre todo de la medición del rendimiento y no tanto de la asimilación de objetos.

## 5. PRIMERAS CONTRIBUCIONES DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DE ALEMANIA OCCIDENTAL

La revista oficial de la RDA «Historia y formación cívica» con los cambios políticos de los 90 ha recibido un nombre nuevo «Historia. Formación. Política». En esta revista se pueden encontrar las contribuciones germano orientales. Los lectores de ésta publicación son casi exclusivamente profesores de Alemania oriental, aparte de algunos didactas de la historia, especialmente en Alemania oriental, que la leen por razones profesionales. Frente a ésta, las revistas de Alemania occidental se leen cada vez más en Alemania oriental. También aquí se conserva todavía en parte «el muro» en las mentes. En este artículo, sólo puedo entrar a tratar algunos aspectos que indican la línea de evolución en el futuro.

Parece importante que los didactas germano orientales traten<sup>25</sup> los problemas del desglose del aprendizaje histórico desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje y de la psicología del desarrollo.

Se da la afortunada circunstancia de que la didáctica de la historia germano oriental D. Klose se ocupase de estas cuestiones ya durante la RDA y de ahí que estuviese abierta una investigación cualitativa sobre la enseñanza. La Universidad de Postdam ha fundado un «Centro interdisciplinar para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje», en el cual ha encontrado un puesto de trabajo Joachim Lompscher<sup>26</sup>, el meritorio especialista en la materia de la teoría del aprendizaje en la RDA. Con él trabaja D. Klose. Sobre la base de la escuela soviética de Historia de la cultura (Wygotski, Leontjew, Lurija) y de la psicología del aprendizaje fundada en la Teoría de las actividades (Galperin, Dawidow) se procura comprender con mayor precisión las microestructuras del proceso de enseñanza, entre otros medios también mediante la continuación de la investigación cualitativa sobre la enseñanza. En la conceptualización de una «Didáctica psicológica» (de la Historia)<sup>27</sup> fundada en la Teoría de las actividades deben considerarse también elementos de la psicología de la cognición. Interés dominante es la consecución de una teoría de la enseñanza en la que permanezcan como temas centrales la relación Alumnos-Actividad y el «aprender descubriendo» de los escolares.

Dado que en la didáctica germano occidental no se han realizado investiga-

<sup>25</sup> Vid. las contribuciones correspondientes en: Publicado bajo la dirección de Uwe Uffelman, Dagmar Klose *Vergangenheit, Geschichte, Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch*, Idstein, 1993.

<sup>26</sup> Vid. Joachim Lompscher, «Lehrstrategien, Lernfähigkeit, Lernergebnisse», en: La obra citada anteriormente. Págs. 151-162.

<sup>27</sup> Vid. sobre el tema la discusión entre Uwe Uffelman, «Identität, Psychologie historischen Lernens», en: *Geschichte-Erziehung-Politik (GEP)*, 1994. Parte I, págs 289-301. Parte II, págs. 361-366 y Dagmar Klose, Joachim Lompscher, *Historischen Lernen und Psychologie*, en *GEP*, 1994. Págs. 505-514.

ciones continuadas en el campo de las microestructuras de la enseñanza de la historia que han de desglosarse psicológicamente, con las investigaciones de Postdam podría liquidarse un déficit sustancial de su didáctica de la historia. La fijación germano occidental por criticar la metódica de la historia de la RDA basándose en su función político ideológica ha impedido hasta ahora que se reconociesen sus puntos fuertes<sup>28</sup> metodológicos y de la teoría del aprendizaje. Es de desear que esto cambie en un futuro cercano.

Contrariamente a lo ocurrido en otros ámbitos de las Ciencias de la Educación, los didactas de la historia de Alemania occidental apenas han acogido la Escuela psicológica orientada hacia el área de la historia. Podrían producirse resultados interesantes si aceptasen el reto planteado por los investigadores de Postdam y si, simultáneamente, estos fuesen capaces de resistir la presión occidental y se uniesen a la psicología de la cognición (sin excederse). El déficit de la psicología occidental tradicional está fundado en el aislamiento del sujeto individualizado frente a sus condiciones sociales, en cuyo marco actúa, si bien se apropia del mundo. Frente a esto, en la teoría psicológica de las actividades se concibe al sujeto individualizado conectado con la sociedad. Quizá con la orientación de la teoría de las actividades de Postdam se haya creado incluso el camino para pasar de enunciados únicamente orientados a los alumnos a una didáctica de la historia fundada realmente en una ciencia del sujeto. Por lo pronto, sin embargo, las reflexiones teóricas de los investigadores de Postdam tropiezan no sólo en la amplia ignorancia de los compañeros occidentales, sino también en su propia desconfianza, profundamente asentada, hacia las posiciones materialistas.

Los compañeros germano orientales han comenzado a aportar propuestas metodológicas en relación con aspectos singulares del proceso de enseñanza en orden a lograr una formación orientada a los alumnos. A modo de ejemplo me referiré aquí sólo a las preguntas de los alumnos en las clases de historia. Marion Klewitz muestra con un detallado trabajo teórico lo fructífero que puede ser que una compañera oriental se ocupe de un problema didáctico o metodológico sobre la base de trabajos previos germano occidentales. Ella analiza hasta qué punto las preguntas de los escolares, teóricamente deseadas, son consecuentemente tomadas en serio en la literatura especializada de Alemania occidental, y constata cómo prevalece la obstaculización de las preguntas mediante las premisas aportadas por los profesores de forma que el horizonte real de preguntas de los alumnos ya siempre se restringe a las preguntas deseadas (en función de la clase planteada por el profesor). Este análisis histórico y sistemático se completará mediante un informe basado en la experiencia de la práctica de la enseñanza de B. Dehne, con el que se documenta gráficamente que los alumnos tratan más motivada y eficientemente las preguntas que ellos mismos se hayan formulado, que no las que les hayan planteado de antemano sus profesores. Entonces, los alumnos están preparados para afrontar<sup>30</sup> tareas de alto nivel de exigencia y textos difíciles.

<sup>28</sup> Vid. Hans Wermes, "Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen", en *GEP*, 1993. Págs. 518-523. De el mismo autor, *Geschichte lehren - historisch denken lernen*. Leipzig/Eibau, 1992/93.

<sup>29</sup> Vid. Marion Klewitz, *Fragen im Geschichtsunterricht*. En *GEP*, 1997. Págs. 100-107.

<sup>30</sup> Vid. Brigitte Dehne, "Schülerfragen als Leitfaden der Unterrichtsgestaltung", en *GEP*, 1997. Págs. 108-116.

La cooperación aquí presentada entre compañeros alemanes orientales y occidentales tiene lugar en Berlín y sus alrededores, allí dónde se crean iniciativas de trabajo continuadas como consecuencia de contactos interpersonales. El conocimiento y las experiencias de los compañeros orientales pueden conducir así a través de la discusión y de la cooperación con los compañeros germano occidentales a un productivo desarrollo posterior de la didáctica de la historia. Aunque, desgraciadamente ha aumentado el desinterés a este respecto en ambos lados.

Una discusión prolija y cooperativa en torno a el libro de texto de historia de la RDA podría ser aprovechado para producir un desarrollo innovador de un nuevo libro de texto. Desde el punto de vista occidental se establece que el libro escolar de la RDA es aprovechable para la enseñanza hasta la clase 8<sup>a</sup> inclusive, si el espectro de las perspectivas de los actores contemporáneos se interpreta<sup>31</sup> de forma más pluralista mediante materiales adicionales sobre la simple dicotomía de las clases sociales. El concepto de clase se ha propuesto y se ha reflejado de forma novedosa por parte de los compañeros germano orientales y se completa mediante el concepto de estratos o capas sociales. De ahí que el concepto de clase no se haya abandonado tan fácilmente en todas partes, y que aunque todas las reflexiones que se han planteado en las Ciencias Sociales de la RDA no fueron acogidas por los autores de los libros escolares, ahora sí han sido adoptadas con interés y han resultado fructíferas para la enseñanza de la historia<sup>32</sup>. Por lo demás, debe aumentar la demanda de los libros de historia de la RDA todavía existentes en Alemania oriental, porque cada vez más profesores plantean sus clases con la ayuda de estos libros.

En lo que se refiere a la idoneidad del libro de texto de historia de la RDA dirigido a los cursos 9<sup>o</sup> y 10<sup>o</sup>, se critica en los dos volúmenes de que constan una excesiva fijación en la historia de la RDA, la consideración unilateral del movimiento obrero comunista y la marginación de la socialdemocracia, así como su orientación hacia la victoria necesaria del socialismo a escala mundial. Esta crítica remite al problema fundamental de la reconstrucción de la historia alemana a partir de la existencia de dos Estados y a su conexión interna. Esta historia común tiene antecedentes en los siglos XIX y XX. La reconstrucción de la historia alemana de este período constituye un gran reto hacia el futuro y será necesario revisar las versiones de la historia tanto de la RDA, como de la RFA. En qué deben consistir estas revisiones en cada caso es algo muy discutido. La hegemonía del modelo de interpretación occidental que hasta ahora apenas ha sido cuestionada, debería, sin embargo, ponerse en duda. Probablemente deberemos esperar todavía bastante tiempo a que se confeccionen libros de texto satisfactorios.

En este contexto resulta interesante una investigación cualitativa acerca de las actitudes de los estudiantes de historia germano orientales que cursan estudios en la Universidad Libre de Berlín occidental. Esta investigación pretende hacer una valoración de los conocimientos históricos proporcionados en la RDA (en la

\* La clase 8, es un nivel de enseñanza equivalente a 8<sup>o</sup> de Enseñanza General Básica o 2<sup>o</sup> curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España.

<sup>31</sup> Vid. Rolf Schörken, "Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk" *-Geschichte 5-10-*. En *GWU*, 1992. Págs. 93-110. Pág. 109.

<sup>32</sup> Vid. Eberhard Ulm, "Die Begriffe «Klasse» und «Schicht» als Mittel der Sozialstrukturanalyse". En *GEP*, 1996. Págs. 430-435.

escuela y en la sociedad). Independientemente de cuánto se habían distanciado los entrevistados de la versión oficial de la historia en la RDA, la encuesta arrojó claridad sobre tres aspectos:

1. La estructuración de la historia como sucesión de formaciones sociales con una creciente complejidad de las estructuras sociales posee un grado notable de «plausibilidad». 2. Las valoraciones que guiaban el aprendizaje de la historia en la RDA eran vistas positivamente por niños y jóvenes. 3. La «enseñanza oficial de la historia» en la RDA tenía para los alumnos un alto valor de uso, porque ofrecía un marco teórico para la ordenación de los acontecimientos de otra forma inabarcable. Estos resultados no deberían ser subestimados a la hora de realizar la planificación curricular de la enseñanza de historia. Por lo demás la autora introduce el concepto «Competencia de la revisión» y se pregunta qué condiciones psíquicas, sociales y políticas deben darse para poder desplegar<sup>33</sup> la competencia de la revisión basada en la capacidad de aprendizaje. Este enfoque debería ser profundizado también a los alumnos (jóvenes y adultos) germano occidentales.

## 6. CARENCIAS Y OPORTUNIDADES DE LA DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Como sumario de todo lo anterior hay que constatar que en el presente, igual que desde hace cerca de 20 años en Alemania occidental, no se ha aportado ningún **discurso teórico social o teórico histórico** acerca de premisas controladas del aprendizaje histórico. Desde la reunificación parece sobre todo que de lo que se trata es de imponer las normas y los valores de la sociedad germano occidental como premisas de aprendizaje no cuestionables. En el presente parece que este objetivo se está cumpliendo en una medida bastante amplia. La reflexión sobre categorías meramente formales de la didáctica de la historia respalda esta dinámica. Si se reflexiona conjuntamente con el aprendizaje histórico acerca de cuestiones de teoría de la historia, entonces se trata de cuestiones acerca del método de conocimiento histórico, que deberían ser proporcionadas ya en la escuela.

Las reflexiones a nivel de **teoría de la personalidad** se reducen a diferentes teorías de aprendizaje y a enfoques sobre psicología del desarrollo. Tampoco el descubrimiento del significado de la emotividad para el aprendizaje histórico ha dado lugar a ninguna discusión sobre la conexión de estos aspectos singulares de la psique desde el punto de vista de las teorías de la personalidad.

La teoría del aprendizaje fundada en la teoría de la personalidad es parte de una teoría global de la personalidad. Llama la atención sin embargo que los compañeros de Postdam no insistan claramente en estos puntos fuertes de su posición teórica.

Las posibilidades de la reflexión didáctica y metodológica se han enriquecido mediante investigaciones cualitativas y cuantitativas. Parece que se haya manifes-

<sup>33</sup> Vid. Marion Klewitz, «Geschichtsbewusstsein im Umbruch-Interviews mit Studierenden aus der DDR im Fach Geschichte an der Freien Universität Berlin.» En la obra citada nº 25. Págs. 73-100.

tado un interés especial sobre la dimensión didáctica del *análisis de las condiciones de aprendizaje* provocado por la categoría «conciencia histórica». Uno querría conocer con mayor exactitud las condiciones de aprendizaje de los alumnos para poder planificar la enseñanza más eficientemente.

En materia de los *métodos* se tratan los conceptos de aprender descubriendo y de una enseñanza de la historia orientada a los alumnos. Aquí se constatan mayor número de carencias que de resultados. Si bien yo he procurado dejar claro que es posible conseguir resultados productivos mediante una cooperación seria entre Alemania Occidental y Oriental. Pero también podría ser que sólo los compañeros orientales realizaran aportaciones significativas para una metódica del aprendizaje histórico. Esto sin embargo depende de cómo los catedráticos germano occidentales en las universidades germano orientales trabajen conjuntamente con los maestros de su entorno. (En esta situación resultó extraordinariamente sorprendente para nosotros que H. J. Pandel, de la Universidad de Halle, nos preguntase si Horst. W. Jung y yo estábamos dispuestos a escribir un artículo sobre el tema de la didáctica marxista de la historia tras el cambio político, para el *Anuario de la didáctica de la historia*, 1996).

Considerando que las encuestas demográficas y las investigaciones sobre la juventud de los años 90 confirman una y otra vez que los dos problemas (el paro y la amenaza ecológica de la biósfera) son las dos causas mayores de preocupación de la juventud, me pregunto cuánto tiempo habrá de transcurrir todavía hasta que las discusiones sobre la didáctica de la historia se refieran a ellos. El explorar acerca de cómo está configurada la conciencia histórica de los jóvenes parece cínicco, cuando se sabe que la mayoría de los jóvenes en Alemania oriental y occidental aguardan su futuro con gran escepticismo.

Cómo se ha de exponer que tanto la didáctica general como la didáctica política hayan recibido desde hace mucho tiempo los desafíos de la sociedad (paro y problemática ecológica) pero que hasta ahora estas preocupaciones de la juventud no hayan producido ninguna consecuencia en la didáctica de la historia. ¿Tiene que ver con que esta disciplina se preocupa principalmente de cómo está configurada la conciencia histórica de los jóvenes y cómo ésta puede ser asegurada como una conciencia democrática (sea cual fuere su contenido)? ¿Tiene que ver con que el provincianismo nacional tras la reunificación de los dos Estados alemanes se ha hecho tan dominante que los desafíos globales resultan así ignorados?

Nosotros tampoco pretendemos haber encontrado «la piedra filosofal», pero sí hemos intentado plantearnos los principales problemas de nuestros días. En una monografía sobre la didáctica de la historia aparecida en 1993, bajo el título «*Tiempo final*» *aprendizaje utópico, histórico* Host W. Jung<sup>34</sup> y yo misma concebimos por «Tiempo final» la época, en la que hoy se aprende históricamente, siguiendo a Günther Anders como la última e insuperable época en la que la gente ha adquirido la capacidad de autoanularse sin poder volver a perder jamás

---

<sup>34</sup> Vid. el resumen de esta concepción de la didáctica de la historia, de Horst W. Jung, «Tiempo final» y aprendizaje histórico-político. Una didáctica entre los frentes». En la obra citada nº 4. Pág. 70 y siguientes. Pronto aparecerá la traducción al español del libro.

esta capacidad de autoaniquilación. La época «Tiempo final» tiene una potencialidad de amenaza muy fuerte. Según nuestra interpretación se caracteriza sobre todo por dos potencialidades amenazantes: por un lado, como consecuencia del problema de la destrucción ecológica y por otro, el problema de la explotación, es decir los problemas de la riqueza y de la pobreza. Nosotros hemos categorizado el problema de la ecología como el de la ambivalencia de las fuerzas productivas: el desarrollo de las fuerzas productivas tuvo también siempre un efecto destructivo. Cuánto se extiende entre tanto la capacidad de destrucción de las fuerzas productivas creadas en nuestra época es algo que no podemos saber. Pero sí sabemos desde Chernobil que las fuerzas destructivas modernas no se paran en las fronteras nacionales, y que han alcanzado la calidad de proporciones amenazantes. Con la categoría de la explotación comprendemos el potencial de amenaza del reparto desigual de recursos sociales a escala mundial. También el paro es parte del problema de la explotación.

Estos dos potenciales de amenaza que hemos categorizado guían las preguntas a la historia cuya reconstrucción posibilita la construcción de un futuro deseable. La reconstrucción de la historia tiene lugar orientándose en el hilo conductor de la categoría trabajo. Nosotros nos adherimos a la tesis marxista de que la historia es la propia creación de las personas a través del trabajo.

Con nuestras bases de teoría de la personalidad que engloban la teoría del aprendizaje y la psicología del desarrollo nos apoyamos en la psicología marxista científico subjetiva de Klaus Holzkamps. Él ha conseguido extraer de la escuela soviética de cultura histórica una teoría de la psicología que se debe a un paradigma histórico hermenéutico. Esta teoría de la personalidad se basa en la tesis de que «la capacidad de acción generalizada» y su ampliación constituyen la necesidad elemental del sujeto individualizado.

Para las decisiones didácticas respecto a la elección de contenido y de sus estructuraciones interiores nos apoyamos en las categorías antes mencionadas. La «capacidad de acción generalizada» del sujeto individual se refiere a la capacidad y a la disposición de identificación de género, es decir, a la perspectiva del género como naciente sujeto colectivo de su propia historia. Nosotros queremos vencer de esta forma el provincianismo nacional o también la implantación de las capacidades en el sujeto (de aprendizaje) aislado.