

JOAQUÍN PRATS, RAFAEL VALLS Y PEDRO MIRALLES
(EDS.)

Iberoamérica en las aulas

Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria

editorial
MILENIO
LLEIDA, 2015

© Joaquín Prats Cuevas, Rafael Valls Montés y Pedro Miralles Martínez, 2015

© de esta edición: Editorial Milenio, 2015

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida (España)

www.edmilenio.com

editorial@edmilenio.com

Primera edición: junio de 2015

ISBN: 978-84-9743-688-5

DL L 676-2015

Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S.L.

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Introducción. <i>Qué estudian y qué saben de Iberoamérica los alumnos de ESO. Planteamiento, objetivos y principales conclusiones.</i> Joaquín Prats, Pedro Miralles y Rafael Valls.....	9
PARTE I: IBEROAMÉRICA EN LOS CURRÍCULOS	
<i>Los contenidos curriculares de historia en los países del ámbito iberoamericano: una aproximación cuantitativa.</i> Ilaria Bellatti, Virginia Gámez Ceruelo y Cristòfol Trepat Carbonell	21
PARTE II: IBEROAMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO	
<i>Argentina. América Latina en el trayecto educativo obligatorio de Argentina. La historia en los manuales de la Escuela General Básica.</i> Gonzalo de Amézola.....	103
<i>Brasil. Los manuales escolares y la significación histórica de los jóvenes alumnos en América Latina.</i> María Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Tânia Maria Figueiredo Braga García	129
<i>Ecuador. Tras la huella de Iberoamérica en los textos de historia del bachillerato ecuatoriano.</i> Rosemarie Terán Najas.....	145
<i>España. La presencia de los países iberoamericanos en los manuales de historia de la Educación Secundaria Obligatoria española: ¿existe ya una dimensión iberoamericana?</i> Rafael Valls Montés	167
<i>México. La enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales en los centros escolares mexicanos.</i> Laura Lima Muñiz, Verónica Arista Trejo y Felipe Bonilla Castillo.....	197
<i>Portugal. Identidades iberoamericanas: um olhar a partir de Portugal.</i> Isabel Barca	205

PARTE III: CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO

<i>¿Qué saben de la historia iberoamericana los estudiantes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria?</i> Sebastián Molina Puche, Concepción Fuentes Moreno y M. Begoña Alfageme González.....	233
<i>Quiénes saben más y quiénes menos: las diferencias de conocimientos entre el alumnado.</i> Joaquín Prats Cuevas, Pedro Miralles Martínez y Robert Guerau Valls Figuera	293
ANEXOS	313

INTRODUCCIÓN

Qué estudian y qué saben de Iberoamérica los alumnos de ESO.

Planteamiento, objetivos y principales conclusiones

Joaquín PRATS (Universidad de Barcelona)

Rafael VALLS (Universidad de Valencia)

Pedro MIRALLES (Universidad de Murcia)

Una parte importante de lo que se expone en el presente libro es el producto de un proyecto de investigación titulado: “La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles” que se ha llevado a cabo durante los años 2010-2013 bajo el patrocinio del programa de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) del Gobierno español.¹ La investigación fue realizada por un equipo de académicos de cuatro universidades españolas,² que concibieron el proyecto y realizaron el trabajo de campo necesario para poder aportar nuevo conocimiento sobre la enseñanza de la historia y de la geografía de los países iberoamericanos. Colaboraron con el proyecto destacados académicos de varias universidades iberoamericanas³ que realizaron el análisis de los libros de texto de sus respectivos países y participaron en un simposio celebrado en Barcelona⁴ en el que se discutieron los resultados de los diversos temas pertenecientes a la investigación objeto del estudio citado.

La investigación ha indagado cómo se plantean los contenidos históricos sobre los temas supranacionales de Iberoamérica⁵ enfocados de manera que superen las

1. Plan Nacional de I+D+i (2008-2011) del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Referencia: EDU2009-09425.

2. Integrantes del equipo de investigación: Joaquim Prats (IP), Cristòfol A. Trepot, Mercedes Tatjer, Concha Fuentes, Patricia Martínez, Ilaria Bellatti, Virginia Gámez, de la Universidad de Barcelona; Pedro Miralles, Sebastián Molina, M. Begoña Alfageme, de la Universidad de Murcia; Rafael Valls, de la Universidad de Valencia, y Blanca Deusdad, de la Universidad Rovira i Virgili.

3. Expertos internacionales: Gonzalo de Amézola, de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); María Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Tânia Maria Figueiredo Braga García, de la Universidad Federal del Paraná (Brasil); Rosemarie Terán Nájera, de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador); Laura Lima Muñiz, de la Universidad Pedagógica Nacional de México; Verónica Arista Trejo y Felipe Bonilla Castillo, de la Secretaría de Educación Pública de México, e Isabel Barca, del CIEd de la Universidade do Minho (Portugal).

4. Simposio Internacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano: Universidad de Barcelona, junio de 2013 (organizado por el grupo DHIGECS).

5. La palabra Iberoamérica hace referencia, historiográficamente, a un concepto que surge a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Actualmente su uso está muy restringido a los ámbitos políticos y

visiones excesivamente nacionales que habitualmente prescriben los currículos oficiales. Inicialmente se planteó un estudio simultáneo que incorporase diversos países. Así se ha hecho en los temas de análisis de los currículos escolares y de los libros de texto, pero no en el trabajo de campo dirigido a investigar los resultados en el aprendizaje con suficientes alumnos de los centros educativos de los distintos países. En este aspecto, la muestra estudiada correspondió casi exclusivamente al alumnado de centros españoles de diversas comunidades autónomas. Sí que fue posible realizar un trabajo de campo, con una muestra significativa, en centros escolares de la ciudad de Quito (Ecuador) que servirá para ampliar la difusión de la investigación en próximas publicaciones.

Los objetivos que guiaron nuestra investigación pueden resumirse en los siguientes: en primer lugar, analizar qué tipo de propuestas curriculares existen y cómo se recoge, desde el punto de vista ideológico y político, la existencia de una hipotética realidad supranacional iberoamericana. Para ello, se ha realizado un análisis comparativo del tratamiento de los temas de historia iberoamericana en los currículos oficiales.

Como complemento necesario para entender lo que se propone al profesorado como contenidos curriculares, se planificó un estudio, con esquema de análisis común, que explicara e interpretara cómo se concretan en los libros de texto escolar los temas que quedan prescritos en los distintos currículos.

Por último, era necesario saber qué sabían los estudiantes de distintas nacionalidades y qué representaciones tenían del conjunto del espacio cultural, político y social iberoamericano. Ello conllevaba un trabajo de campo con una muestra de estudiantes suficientemente representativa que, como se verá, superó los dos mil individuos.

Parte de los resultados de la investigación se recogen en este libro en tres estudios que corresponden a cada una de las tres partes señaladas: el primero, relativo a la orientación curricular y el espacio que ocupan los contenidos supranacionales de la historia común americana en los documentos oficiales. El segundo recoge el análisis de los libros de texto en varios países: Argentina,

económicos y es un término que origina, por sí sólo, un debate muy variado entre quienes lo rechazan como término poscolonial, y quienes lo consideran geográficamente equivocado. Gabriela Dalla Corte destaca cómo este término fue particularmente empleado en Cataluña en la Revista *Comercial Ibero-Americana Mercurio*, que recoge las iniciativas comerciales de la burguesía industrial catalana entre el 1901 y 1938 con América. Estos contactos, según la autora, impulsaron una renovación en los vínculos comerciales entre ambos lados del Atlántico, y conocieron un nuevo impulso a partir de la pérdida de las colonias españolas, lo que indicaría una redefinición del espacio económico/cultural compartido por las antiguas colonias respecto a España y Portugal. Es en consideración a esta redefinición de las relaciones poscoloniales por lo que adoptamos el término de Iberoamérica, más apropiado para las finalidades en determinadas partes del libro. Todo ello sin descartar también el uso de otros conceptos como América Latina o Latinoamérica, que se usan también en la obra y que se refieren al espacio político cultural que no incorpora los países de la Península Ibérica (España y Portugal).

Brasil, Ecuador, México, España y Portugal. Por último, un estudio sobre el conocimiento del alumnado incorporando el análisis de los factores de contexto personal que determinan las diferencias de rendimiento.

El estudio de los currículos

El análisis de los currículos tiene la pretensión de ofrecer un cuadro general sobre la distribución espacio/temporal de los contenidos de historia en las prescripciones curriculares de los países mencionados, haciendo hincapié en la diversidad de perspectivas en cuanto a la conceptualización de la escala iberoamericana.

En la mayor parte de los casos, los planteamientos teóricos curriculares tratan de establecer el tipo de vínculos que la educación debería fomentar entre los distintos colectivos además del tipo de interacción que éstos proporcionan entre ellos. La mayoría de los esfuerzos en esta línea de trabajo tratan de homogeneizar la problemática y las soluciones aportadas a esta cuestión combinando la aspiración de ofrecer una cultura común sobre la base universalista de la igualdad, o la opción por una mayor representatividad de la multiculturalidad. Sin embargo, estos debates nunca entran en cuestiones concretas como, por ejemplo, la manera de organizar y seleccionar los contenidos, llegando a no cuestionar en ningún momento la historia nacional como la única transmisora de los valores que deberían garantizar el sentimiento de pertenencia. Esta hipótesis sirvió de guía para realizar el estudio de los documentos ministeriales.

Al iniciar esta labor constatamos que no hay demasiados estudios rigurosos que realicen análisis comparativos de currículos que abarquen una extensión tan grande como la que comprende el ámbito iberoamericano. Con más de una veintena de países, un estudio comparativo de esta magnitud supone una ardua tarea. La complejidad que representa la comparativa de leyes educativas parte, antes de entrar en el análisis de los contenidos que son objeto de nuestra investigación, de armonizar formalmente aspectos que difieren de la estructura organizativa de los países y, más concretamente, en los aspectos ligados a la ordenación académica: duración de las diferentes etapas y su obligatoriedad; diferentes planteamientos a la hora de establecer currículos por competencias, objetivos, contenidos, estándares, etc.; nomenclaturas diferentes en cada caso; competencias políticas según el grado de descentralización de los diferentes países, etc.

Ante la dimensión de un estudio que incorporase a todos los países hemos optado por un trabajo más exhaustivo seleccionando solamente algunos países, y confiando en que este trabajo pueda considerarse un paso necesario, al establecer un modelo de análisis, para una posterior ampliación con más naciones. En el presente trabajo se han elegido seis: España y Portugal y otros cuatro

países para representar cada uno de los ámbitos territoriales e incluso culturales del continente americano: Argentina (cono sur); Ecuador (zona andina), Brasil (ámbito lusófono) y México (Centro y Norteamérica).

El estudio es un análisis descriptivo que permite abrir un debate sobre una posible línea común en los currículos escolares, entendida como una posibilidad de generar temáticas comunes. Nos preguntábamos al inicio de este trabajo si sería posible encontrar un punto en común que permitiera a los alumnos de un lado y otro del océano entender la complejidad de las identidades culturales propias y comunes fundamentándose en los contenidos de historia. También nos interesaba comprobar la existencia o no de un enfoque intercultural, y en caso de no haberlo, si el planteamiento de los contenidos pudiera llegar a ser suficientemente abierto y flexible para ello.

Se han seleccionado cuatro áreas temáticas para conocer, de manera detallada, cómo se plantean estas cuestiones considerando que todas ellas forman parte de un fenómeno o proceso histórico que supera las fronteras prenacionales y nacionales. Los cuatro puntos de estudio han sido: la llegada de los españoles o portugueses y su encuentro con los habitantes americanos, lo que en España se denomina Descubrimiento y Conquista; el periodo colonial y sus características; los procesos de independencia y la formación territorial de los nuevos estados; por último, temas de historia reciente de especial relevancia y dimensión supranacional.⁶

Para identificar las escalas espaciales se ha tenido en cuenta la organización de los ejes temáticos, las unidades de contenidos, los sujetos de los enunciados y el contexto de la adjetivación de cada una de las escalas espaciales analizadas.

Aunque no fue posible realizar el vaciado desde un estricto análisis de enfoque intercultural deseable, debido principalmente a la diversificación de las propuestas curriculares en términos de enseñanza mínima o máxima, sí ha sido posible extraer algunas conclusiones generales sobre la presencia de un canon común en cuanto a la selección y la organización de los contenidos que finalmente han incidido en su distribución.

Entre otras conclusiones, debe destacarse que, en todos los casos analizados, predomina en mayor o menor medida una narración única donde la nación viene considerada como fundamento de la identidad y se intuye una visión prospectiva que determina la hipotética existencia de un destino nacional común. Los análisis supranacionales se limitan a indicar el contexto político y económico de las historias nacionales, y ofrecen una visión homogénea y uniformada del pasado. La escala iberoamericana se puede deducir sólo de los planteamientos de los enunciados al no constituir nunca un bloque temático.

6. Entendemos por escala trascultural o supranacional el contexto iberoamericano tal como se define políticamente en la cumbre de las naciones del espacio americano poscolonial vinculado a España y Portugal. Sin embargo, utilizamos aquí el término para integrar en un único concepto el pasado histórico compartido.

El estudio de los libros de texto

Si los currículos oficiales parecen contener contenidos compartidos del ámbito iberoamericano, los libros de texto, tradicionalmente, sí incluyen una presencia de la historia compartida, cuestión que ha estado permanentemente asegurada en la educación secundaria desde la implantación del sistema educativo liberal, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Esta atención se ha dado tradicionalmente tanto en los manuales dedicados a la historia particular de cada uno de ellos como en los que se ocupaban de la llamada historia universal, así definida a pesar de su marcado carácter centrado en el mundo occidental.

Esta presencia continuada de los países iberoamericanos ha conocido, sin embargo, distintos grados de intensidad según las épocas, en el sentido de que se ha dedicado mayor o menor extensión en las páginas de los manuales a los contenidos históricos relacionados con el conjunto de estos procesos históricos. Los aspectos que han centrado nuestra atención en el estudio dedicado a los libros de texto coinciden con los que se incluyen en el estudio de los currículos: el “descubrimiento”, la conquista de la América del centro y del sur y la etapa colonial; el proceso independentista y los tiempos recientes, entendiendo por ello la historia posterior a la II Guerra Mundial, en la que incluimos también los actuales movimientos migratorios. En este apartado también se ha analizado el tratamiento de las poblaciones y sociedades indígenas “precolombinas”.

Nos hemos centrado exclusivamente en los manuales de historia y, parcialmente, en los de geografía de los cursos escolares que en España se denominan de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que incluyen al alumnado de entre los 12 y 16 años de edad aproximadamente, según los distintos sistemas escolares. En alguna ocasión hemos recurrido también a los manuales de historia de la Educación Secundaria Superior o, en España, bachillerato (alumnado de 17 y 18 años) siempre que nos permitieran perfilar mejor algunas de las cuestiones abordadas. En la selección de los manuales de cada uno de los países analizados (Argentina, Brasil, Ecuador, España, México y Portugal), nos hemos decantado por aquellos que son de uso mayoritario en las aulas, dado que este criterio es el más aceptado, por su representatividad, en el mundo de la manualística internacional. En algunas ocasiones muy significativas hemos hecho uso también de algunos manuales “alternativos”, refiriéndonos con esta expresión a los que se alejan de los cánones habituales y de los currículos oficiales y que intentan una enseñanza-aprendizaje más activa o participativa por parte del alumnado.

Se puede afirmar, en una síntesis muy rápida, que el relato ofrecido por los manuales de historia da una visión bastante simplificada de todos estos procesos históricos, compendiados habitualmente en algunos pocos párrafos de los manuales y en los que el periodo poscolonial apenas si está presente.

La manera en que los manuales tratan los temas relacionados con los distintos países iberoamericanos actuales está exenta de descalificaciones y de estereotípos de cualquier tipo que pudieran ser rechazables historiográficamente o que pudieran molestar o indignar fundamentalmente a cualquier lector de alguna de las nacionalidades implicadas. La visión predominante está basada en la tolerancia, la comprensión y la concordia. El proceso independentista está presentado como un proceso de emancipación, fruto de un “largo proceso en el cual Hispanoamérica había ido dándose cuenta de su propia identidad, tomando conciencia de su distinta cultura y, sobre todo, de la necesidad de velar por sus propios recursos”, como se dice en uno de los manuales analizados y como también se refleja en uno de los documentos históricos reproducidos, redactado por Camilo Torres, uno de los dirigentes del movimiento independentista, incluido en estos manuales: “¿No estamos nosotros en la situación de hijos que alcanzan la mayoría de edad a la muerte del padre de familia? Cada uno de ellos pasa a disfrutar de sus derechos individuales, crea un nuevo hogar, y se gobierna a sí mismo.”

En términos generales, se puede afirmar que la interpretación histórica ofrecida está suficientemente equilibrada y ponderada, pues reproduce las distintas voces e intereses que se hicieron presentes en el proceso colonizador y en el independentista, al menos en lo que concierne a los independentistas criollos y a los peninsulares. Tal vez este equilibrio no se dé de manera tan palpable en lo que respecta a las voces populares o subalternas de los indígenas, mestizos, negros y, obviamente, de las mujeres, pues aunque actualmente ya tengan cabida en los manuales sus reivindicaciones iniciales y su frustración tras las declaraciones de independencia, sus voces quedan minorizadas dentro del conjunto del relato histórico ofrecido.

Otro aspecto que los recientes manuales han mejorado es la presentación conjunta, en su más amplia dimensión iberoamericana, del proceso postindependentista y de los tiempos recientes. Esta actual innovación es positiva, aunque sólo lo sea parcialmente, pues permite tener tanto una visión menos parcelada del proceso en su globalidad como hacer más presente el desarrollo histórico de Portugal y de Brasil, que no estaba ni todavía está suficientemente destacado en algunos de los manuales analizados.

La fragmentación excesiva que los manuales practican a la hora de abordar los procesos históricos presenta muchos problemas para que los alumnos alcancen una comprensión más profunda de los temas abordados. Esta dificultad se hace presente en el conjunto de las cuestiones de las que nos hemos ocupado, especialmente en lo tocante al posterior reconocimiento legal de las independencias y al restablecimiento de las relaciones entre España y las nuevas repúblicas iberoamericanas, aspecto que apenas es incluido en los manuales en este proceso y que convendría introducirlo para suministrar una visión más completa del conjunto del proceso.

El establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente está bastante ausente en los manuales, a pesar de la convicción, tanto de los didactas de la historia como del profesorado de esta materia, de que esta disciplina tiene como una de sus funciones fundamentales la de posibilitar el entendimiento del pasado y la comprensión más razonada y profunda del presente. Los manuales deberían impulsar esta dimensión más práctica del estudio de la historia, sea a través del texto de sus autores, sea mediante las preguntas y cuestiones dirigidas al alumnado con la información pertinente para que se realizasen estas muy convenientes interconexiones entre pasado y presente. Este enfoque ayudaría muchísimo a profundizar en esta posible dimensión iberoamericana de la enseñanza de la historia, que es la que actualmente nos ocupa y preocupa y que aún se encuentra en sus pasos iniciales.

A pesar de las enormes dificultades que cualquier modificación de los programas escolares supone, especialmente si éstos están definidos desde una óptica enciclopedista y poco selectiva de los contenidos, en el caso de los manuales españoles tal vez fuese pertinente la simplificación del tema de las independencias iberoamericanas en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, que no es obligatoria para todo el alumnado, y la intensificación de su presencia, como contrapartida de la anterior simplificación, tanto en el curso final de la Educación Secundaria Obligatoria como en el último curso de bachillerato, el año conclusivo de la Educación Secundaria. De esta forma también se atendería a una de las recomendaciones reiteradas por los didactas de la historia, la de tratar con mayor profundidad y menor fragmentación los temas seleccionados, evitando en lo posible su presentación esquemática y simplista, que resulta incomprensible y muy poco eficaz para el desarrollo de una auténtica conciencia histórica por parte del alumnado.

El estudio sobre los conocimientos del alumnado

El tercer estudio incluido en el libro trata de los rendimientos del alumnado en los aspectos indagados. Se ha trabajado con una muestra de estudiantes de quince y dieciséis años en su mayoría, que cursan cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros españoles, lo que significa que es su último año de escolaridad obligatoria. Un treinta por ciento de estos escolares dejarán definitivamente la educación reglada y muchos otros no volverán a estudiar temas de historia en los estudios posteriores de Formación Profesional, lo que supone que más del cincuenta por ciento de los encuestados no volverán a cursar nunca más en estudios reglados asignaturas de historia y mucho menos temas relacionados con la historia iberoamericana. Dicho de otra forma, lo que sabe o deja de saber el alumnado de nuestro estudio, que acaba la enseñanza obligatoria, es lo que conformará el conocimiento cultural e histórico de los

ciudadanos que han realizado sus estudios secundarios en España. Ello expresa la mayoritaria ignorancia que, en estos temas, tendrá y tiene la ciudadanía española sobre nuestra historia común con los países de la comunidad iberoamericana.

La muestra de alumnado seleccionada fue de carácter incidental y criterial: titularidad de los centros, porcentajes diversos de presencia de alumnado inmigrante de origen latinoamericano, heterogéneos niveles socioeconómicos de familias y ubicación en zonas de residencia diferentes: urbana, periurbana y rural. El número de individuos de centros españoles válidos⁷ para el estudio fue de 1.961 escolares, de los que casi un 30% eran nacidos en países americanos.⁸ La mayor parte de los estudiantes americanos habían nacido en los países andinos, de los que los ecuatorianos eran el grupo más numeroso.

En el trabajo de campo se utilizaron dos técnicas: encuesta mediante cuestionario para averiguar los aspectos sociológicos del alumnado (lugar de nacimiento, familiares con los que convive, niveles y hábitos de estudios, relaciones sociales, niveles de prejuicios, capital cultural, sentido de identidad, etc.) y una prueba específica sobre los conocimientos escolares relativos a la historia latinoamericana. Entre los contenidos seleccionados se focalizaron las preguntas y los ejercicios de la prueba sobre los siguientes aspectos: 1. Conocimientos básicos de localización geográfica; 2. Grandes personajes de la historia de Iberoamérica; 3. *“Descubrimiento”* y colonización; 4. Procesos de independencia; 5. Elementos de la historia contemporánea que tuviesen especial relevancia supranacional. La mayor parte de lo que se indagaba estaba recogido, en mayor o menor medida, en los textos escolares de Geografía e Historia y Ciencias Sociales de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y, con mayor o menor énfasis, en el currículo oficial del sistema educativo español.

Los resultados concretos en cada uno de los temas seleccionados pueden verse con detalle en la tercera parte de esta obra. Como valoración general se concluye que el conocimiento de la historia común de los pueblos iberoamericanos es muy escaso, y claramente insuficiente y alejado de los objetivos de aprendizaje que establece el currículo oficial. Esta conclusión vale de igual manera tanto para el alumnado español como para el procedente de países americanos.

Los resultados pueden matizarse y analizarse en función del origen de los diferentes grupos de alumnos. Por ejemplo, entre los estudiantes de clase social más baja, los nacidos en América obtienen una ligera ventaja respecto a los alumnos españoles. Pero debe insistirse en qué nivel general puede calificarse de bajo

7. Casi un 7% fueron descartados por no concurrir elementos de fiabilidad en las respuestas o por incidencias en la aplicación de las pruebas.

8. El número de estudiantes que respondieron a las pruebas fue de 2.304, pertenecientes a treinta y ocho centros españoles (Cataluña, Murcia, Madrid y Aragón) y cinco centros de Ecuador. En el presente libro solamente se analizan los resultados de los 1.961 alumnos de diversas nacionalidades que cursan sus estudios en centros españoles.

o muy bajo. Dicho de otra forma: en España, la historia común iberoamericana no forma parte de los conocimientos consolidados al final de la etapa educativa obligatoria que constituye la ESO.

Como en casi todos los estudios de rendimiento escolar, las diferencias entre unos alumnos y otros están muy condicionadas por las variables sociopersonales de los individuos: clase social, estudios de los padres, capital cultural, expectativas, etc. La conclusión que se produce cuando introducimos estas variables independientes es la misma que en la inmensa mayoría de los estudios de rendimiento: a mayor capital sociocultural y económico de las familias, mucho mejores resultados en conocimientos y en comprensión.

Dentro de los temas sobre los que indagamos, los mejores resultados tienen que ver con el “descubrimiento” de América y la identificación de personajes históricos destacados. La colonización, los procesos de independencia y la historia de los siglos XIX y XX son absolutamente desconocidos para los estudiantes, especialmente para los nacidos en España. Se aprecia una gran confusión entre los estudiantes a la hora de determinar qué países integran la comunidad iberoamericana, siendo tan solo un tercio los que la identifican correctamente. Un ejemplo de esta confusión procede del uso indistinto de términos como Hispanoamérica, Iberoamérica, América Latina o Latinoamérica en los libros de texto en los lugares en los que se incorporan estos conceptos. Podemos pensar que los alumnos los entienden con los matices particulares que cada una de estas denominaciones comporta, pero no suele ocurrir de esta manera y se convierten, por tanto, en motivo innecesario de desconcierto tal como aparecen en nuestros resultados.

En general, apreciamos la escasa relación que existe entre las prescripciones curriculares y los contenidos de los libros de texto con los conocimientos adquiridos. Queda patente después de esta investigación que la historia y la geografía latinoamericanas están muy poco presentes como contenidos habituales en las clases de Historia o Ciencias Sociales de la ESO y que el conocimiento que tienen los estudiantes al acabar esta etapa educativa es casi inexistente y, cuando existe, es impreciso y lleno de confusiones.

Todo esto nos lleva a decir que, independientemente de las prescripciones o intenciones del currículo oficial de incorporar el espacio iberoamericano, en los planes de estudio españoles no pasa de ser un desiderátum que no se corresponde ni con la actividad cotidiana de las clases de Historia, ni con los conocimientos que adquieren los estudiantes de la ESO al final de sus estudios. No existe, por lo tanto, una dimensión iberoamericana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Recomendaciones

Las recomendaciones de este estudio indican la necesidad de revisar y mejorar la dimensión iberoamericana en currículos y libros de textos y en una decidida

formación del profesorado en ejercicio para considerar esta temática histórica como relevante y necesaria para una formación de nuestro alumnado. Y ello por dos razones, una de ellas de carácter histórico en la medida que existe un pasado común en los ámbitos políticos y culturales que va más allá del periodo denominado de la colonización y que llega hasta los tiempos presentes, sobre todo en los aspectos culturales, sociales y políticos. Hay otra razón de peso que aconseja la inclusión de estos contenidos de manera suficiente y es, en el caso del sistema educativo español, la presencia de un porcentaje altísimo de estudiantes nacidos en los países americanos, o que siendo nacidos en España son hijos de familias en las que uno o ambos miembros proceden de los países de la América de habla española. Los porcentajes no son del todo fiables, pero es seguro que en algunas comunidades autónomas (Madrid, Cataluña, Región de Murcia, etc.) los porcentajes del alumnado procedente u originario por familia de América supera ya el 15%. En algunos centros escolares de las periferias urbanas, el porcentaje de estudiantes denominados “latinos” puede rebasar en muchos casos el 40 o 50%, al concentrarse en estos barrios las familias inmigrantes.

La presencia de personas procedentes de los países iberoamericanos en una y otra parte del Atlántico en las mismas aulas debe ser tenida en cuenta y facilitar la comprensión mutua de las historias respectivas, pues esa es una de las formas de lograr una mayor integración y proximidad cultural entre el conjunto de los pueblos y de las personas que, entre otras posibles identidades razonables, podemos definir como iberoamericanas.

Desde el punto de vista educativo, la incorporación masiva de nuevos estudiantes es enriquecedora y positiva en muchos aspectos. En el caso que estamos tratando, que es el de la enseñanza de la historia, el enriquecimiento será posible en la medida que se incorpore y se extienda en la acción educativa la historia y las diversas visiones de los procesos históricos que, siendo comunes, se explican desde perspectivas únicamente nacionales. En el caso español supone superar el arraigado eurocentrismo de los enfoques de nuestra historia e incorporar un análisis de conjunto mucho más acorde con las nuevas aportaciones historiográficas.

El cómo hacer esta progresiva incorporación de la historia iberoamericana común es una tarea de todos, de la Administración y los prescriptores curriculares, de los autores de los libros de texto, pero sobre todo del profesorado de Educación Secundaria. Esta acción supone garantizar la presencia de temas específicos de la historia común iberoamericana en los diversos cursos de ESO y primer curso de bachillerato. Junto a estas medidas de carácter general sería también positiva la potenciación de proyectos de innovación didáctica que supusiesen la creación de prototipos y materiales específicos que incorporaran el conocimiento de la historia común en las temáticas que mejor los incluyeran en los proyectos curriculares del área de Ciencias Sociales.