

# España en América y América en España: un reto escolar

---

Soledad Amblés Rey

La relación de España con América ocupa un pequeño espacio dentro del currículum escolar y esto responde a varias razones. La primera, el propio currículum. En el Real Decreto de Mínimos de la Educación Primaria de diciembre de 2006<sup>1</sup> el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* es el marco idóneo para su desarrollo a través de dos bloques de contenidos. El cuarto, *Personas, culturas y organización social*, incluye contenidos orientados a la comprensión del funcionamiento de la sociedad, a partir, tanto del análisis de organizaciones próximas como del conocimiento de las instituciones españolas y europeas. El bloque 5, *Cambios en el tiempo*, inicia el aprendizaje de la Historia y se refiere al tiempo histórico, su conceptualización y medida a través de la caracterización de algunas sociedades históricas y de hechos y personajes relevantes de la historia de España.

**El desconocimiento de las culturas de los otros acaba en el desprecio y supone la total incapacidad para entender el funcionamiento de sociedades diferentes**

---

1. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Por otra parte, dentro de las competencias que establece dicho Real Decreto destacamos la 5ª (*Competencia social y ciudadana*) según la cual los alumnos de la etapa deben *entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad* resaltando la adquisición de *un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local*.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. Parece evidente que el trabajo sobre temas de Historia común de España e Iberoamérica serviría perfectamente para desarrollar estas competencias.

El segundo argumento sería el contexto escolar y social. La diversidad constituye, cada vez con mayor frecuencia, un elemento de reflexión pedagógica de primer orden. En los últimos tiempos la diversidad cultural ha venido a añadir nuevos elementos, nuevas complejidades, nuevas posibilidades. Términos como educación multicultural,

intercultural, o pluricultural están adquiriendo progresiva presencia en el lenguaje del profesorado y parece indiscutible su carácter de eje transversal. La escuela, (sobre todo la pública) nos presenta hoy día una nueva realidad conocida: la enorme heterogeneidad y el origen variado de los alumnos que llenan nuestras aulas escolares. Esto conlleva, no sólo dificultades de organización del aprendizaje y de problemas de cohesión en la planificación de las tareas etc., sino de convivencia en el propio seno del aula. Pero al mismo tiempo es un reto por ser la escuela pública un indiscutible y privilegiado ámbito de inclusión y de igualación social.

Si entendemos que la escuela debe ser un lugar de transformación habrá que institucionalizar procesos educativos para sujetos que provienen de culturas diferentes a la de la nación receptora propiciando proyectos curriculares basados en niveles de solidaridad y justicia; y esto significa estudiar y reelaborar el material educativo en relación a estereotipos, prejuicios y actitudes similares.

Un alto porcentaje de estos alumnos es de origen latinoamericano. Según el Padrón de España de 1 de Enero de 2006 Ecuador es el 2º país en número de inmigrantes: 461.310 (11, 13% de los extranjeros), Colombia el 5º con 265.141 (6,4%), Argentina el 7º con 150.252 (3,6%) y Bolivia el 8º con 13.982 (3,3%). A esto hay que añadir otras minorías menos numerosas y los

no empadronados sin papeles pero cuyos hijos también van a la Escuela<sup>2</sup>.

Si seleccionamos a esta población en los rangos de edad que se escolarizarían en educación primaria y secundaria obligatoria nos encontramos con cifras realmente elevadas. Estos alumnos, a su vez, se reparten desigualmente por la Geografía española, con una mayor presencia, en las grandes ciudades y en la enseñanza pública. Parece lógico deducir que un gran número de estos alumnos tiene problemas en nuestras aulas como en esta misma revista se ha señalado (Andrade y Cabezali, 2004).

Es, por tanto, necesario reequilibrar y ampliar la presencia de la dimensión iberoamericana (al igual que se está haciendo con la europea) en los textos escolares, ya que no tiene sentido que mientras los inmigrantes de estos países superan el 50% del conjunto de la inmigración, la presencia de sus países en los manuales de historia apenas supera el 2% de los contenidos (Valls, 2006). Este gran número abriría la puerta a una atención especial a este tema. El interés pedagógico sería tanto para los niños extranjeros como para los españoles. ¿Por qué?

Una condición para respetar la diversidad es conocerla, es decir, los aspectos actitudinales deben sustentarse en los conceptuales. Si queremos que los alumnos de

Primaria, acepten la diversidad cultural, aprendiendo a convivir con ella y se liberen de prejuicios y estereotipos es fundamental que conozcan las características de otras sociedades, antiguas y actuales, cuyos individuos se sientan junto con ellos en las aulas. Conocer el desarrollo histórico de las otras culturas despeja tópicos e ignorancias, consigue la empatía histórica. Se trata de entender que esos niños forman parte de procesos históricos distintos al nuestro cuyo conocimiento nos hará entenderlos mejor y respetarlos más. Los individuos deben tener acceso al conocimiento de otras culturas, de otras realidades llenas de tradición, conocimiento y sabiduría y de otras formas de gobernar, de producir, de crear y de divertirse, y con ello tienen, en definitiva, la oportunidad de enriquecerse. Conocer al otro nos obliga a un esfuerzo profundo, un esfuerzo que nos impulsa frecuentemente a superar nuestra propia racionalidad. El desconocimiento de las culturas de los otros acaba en el desprecio a las mismas y supone la total incapacidad para entender el funcionamiento de sociedades diferentes.

En primer lugar contaríamos con la motivación. Para el colectivo de los escolares latinoamericanos el conocer que, por muy alejados que ahora nos parezcan nuestros respectivos países, ha habido un largo tiempo de Historia común con el país que

2. Estos datos sufren modificaciones muy rápidamente. Según últimas noticias de prensa (El País 20-06-2008) la comunidad rumana habría pasado a ocupar el 1º lugar en nº de inmigrantes por delante de los marroquíes, manteniéndose a continuación la relación de países latinoamericanos.

les acoge debe ser un elemento de indudable interés. El que en el país de acogida se estudie de manera especial a los países de procedencia parecería una forma de favorecer su integración. Pero por otro lado estaríamos contribuyendo a que estos escolares reciban la formación necesaria que les haga seguir vinculados a sus países de origen; el conocimiento de su Historia, Geografía, Literatura, de su cultura, en suma, impedirá el desarraigo y favorecerá una mayor cohesión dentro del entorno familiar y con sus mayores, que verán que a través del conocimiento se pueden mantener los lazos con el país de origen. En el caso de niños que ya estaban escolarizados en sus países esta enseñanza facilitará una mayor continuidad. Es decir se trataría de ayudar a los grupos culturalmente minoritarios a incorporarse a la mayoría, manteniendo, al mismo tiempo, su propia identidad cultural.

Este conocimiento de su pasado remoto y de las relaciones que ambos territorios tuvieron en épocas pasadas conferiría cierta dignidad a los actuales desfavorecidos por la situación presente. El estudiar su pasado les dotaría de una dignidad y del orgullo de saberse poseedores de culturas ancestrales. No es que se pretenda alentar una reivindicación de la pérdida de su cultura y posibles riquezas a manos de los españoles, pero sí de paliar la sensación de humillación de sentirse provenientes de un tercer mundo subdesarrollado y pobre. El saber que esto no siempre fue así y el

conocimiento de la explotación de su mundo por el que ahora habitan puede ayudar a mejorar su autoestima y, consiguientemente, facilitar su integración entro del aula.

Igualmente el conocimiento de que en otras etapas históricas su tierra fue lugar deseado por gentes de otros lugares, entre ellos los propios españoles, que inmigraron a ella en diferentes momentos para buscar fortuna, puede ayudar también en la integración y mejor comprensión del *otro*. Conocer la situación en los siglos XIX y XX cuando los españoles emigraron también a América en busca de medios de vida, o en demanda de un refugio político en la época de la Guerra Civil y la Dictadura es también un referente muy importante. Sobre todo en un país (España) cuya historia de prosperidad económica actual no puede explicarse sin el millón y medio de trabajadores españoles que, sin contar con los estacionales, tuvieron que emigrar a otros países europeos de 1960 a 1972 (Pérez Garzón, 2000).

En cuanto a los alumnos españoles este conocimiento les dotaría de un mayor respeto hacia sus compañeros, pero al mismo tiempo les haría conscientes de la importante contribución a la expansión de la lengua y la cultura españolas y, también, les ayudaría a comprender mejor la realidad de los inmigrantes actuales ahora que Europa, y España concretamente, son el referente y el objeto de deseo de tantas personas.

Desde el punto de vista metodológico, sería una forma de contar en directo con fuentes de conocimiento que estarían en el propio entorno de los alumnos y que podríamos aprovechar en el día a día de la clase en la que se podría utilizar una dinámica enormemente viva utilizando las preguntas que suscita la presencia de esos alumnos, su aspecto, su forma de hablar, sus costumbres, etc., semejantes pero diferentes a las nuestras. Podríamos así desarrollar una metodología en la que reduciríamos las mediaciones entre el conocimiento y los escolares, ofreciéndoles investigar a partir de los testimonios de sus propios compañeros. Pensamos que el que los estudiantes trabajen conjuntamente sobre una Historia compartida durante más de 3 siglos puede dar respuestas y favorecer la diversidad cultural al mismo tiempo que el tratamiento adecuado de la interculturalidad en nuestras aulas.

Creemos que la Historia es un arma poderosa de comprensión entre los pueblos, como también puede ser lo contrario, porque, *“no nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal y como se nos contó cuando éramos niños”* (Ferro, 1990, p. 9). Igualmente, como dice Javier Pérez Siller: *“ces images destinées aux enfants demeurent dans la vie d'adulte comme une première découverte du monde et parfois comme unique représentation d'un passé qui se veut universel”* (Pérez Siller, 1992, p. 11).

Se trataría entonces de desarrollar curricula que, respetando el rigor científico y sin renunciar a una visión crítica, intenten resaltar puntos comunes y transmitir valores de libertad, tolerancia y democracia (Casanova, 2007). Tradicionalmente eso no ha sido así, sino todo lo contrario. Las llamadas *Historias Nacionales* han procurado desarrollar el sentimiento de identidad colectivo y la cohesión mediante la exaltación de los valores patrios, siempre en confrontación con el *otro*: pueblo extranjero, país vecino, etc. Como dice Mario Carretero, *cada sociedad posee una cultura dominante –hegemónica se decía en tiempos– que es a su vez compartida, sostenida e interiorizada por la mayoría de sus componentes, y que se expresa a través de la historia escolar* (Carretero, 2001).

En el caso de países con un pasado colonial, como España, las historias que aprenden los niños de las antiguas colonias y metrópolis, no pueden ser más ajenas y contrapuestas. Sin entrar a fondo en el tema, podemos concluir que son historias que se dan la espalda; ninguno tiene en cuenta la mirada del otro.

Las historias de los países colonialistas siguen teniendo un discurso básicamente eurocéntrico, blanco y enseñan a sus estudiantes la versión de los vencedores; los colonizados son siempre objetos, nunca sujetos de la Historia y ni siquiera se es consciente de la parcialidad de la posición propia. Así ocurre con Inglaterra, en cuya

Historia sobre la colonización de la India, los indios solo aparecen para representar lo inverso de lo que define a un verdadero inglés; no se les concede ninguna virtud y por eso cuando se produce el movimiento de independencia la metrópoli no puede comprenderlo, se le da una explicación anecdótica o se determina que el problema está en que no se ha sabido educar a los indios y estos fueron ingratos hacia Inglaterra que tanto hizo por ellos: ferrocarriles, hospitales, etc. En el caso francés nada tiene que ver la Historia contada a los argelinos con la que se cuenta a los escolares franceses. Los franceses en Argelia se consideran continuadores de Roma, Argelia de fenicios y cartagineses; y mil ejemplos más.

En relación a las *historias enseñadas* en los distintos países, estamos viendo como desde las altas instancias europeas hace años que se intenta favorecer la idea europeísta desarrollando en los currícula temas que traten la Historia común de Europa. Últimamente se han dado pasos más avanzados, como la elaboración de textos comunes para alumnos franceses y alemanes en un intento de que los conflictos del pasado que han enfrentado a estos países se trabajen desde los mismos textos, precisamente para evitar planteamientos maniqueos que en última instancia suelen ser

acientíficos. En esa misma línea, este año pasado hemos leído en la prensa que la canciller alemana Angela Merkel ha propuesto que todos los estudiantes europeos trabajen la Historia de Europa a partir de un texto común.

Desde el ámbito de la cooperación con Hispanoamérica hay que reseñar igualmente el interés por establecer currículum que ayuden a generar la idea del *nosotros* entre los escolares de los 22 diferentes países que conforman la comunidad iberoamericana de naciones. La actual *Cátedra de Historia de Iberoamérica*<sup>3</sup> es un proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que pretende "*poner a disposición de los ministerios y secretarías de educación pública de todos los países iberoamericanos los instrumentos necesarios para facilitar la incorporación del estudio de los procesos históricos de los países Iberoamericanos en los currículos de la enseñanza media o secundaria, proponiendo conceptos innovadores en el proceso de formación del profesorado activo y formulando representaciones de alta calidad histórica que puedan ser incorporadas a la enseñanza*"<sup>4</sup>.

En la Declaración de Viña del Mar, Chile, en noviembre de 1996 se decía: "*Conscientes*

3. La *Cátedra de Historia de Iberoamericana* es aprobada como una iniciativa de la IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno realizada en La Habana (Cuba, noviembre de 1999), e incorporada a la programación de la Organización de Estados Iberoamericanos del bienio 2001-2002. Tuvo un antecedente importante en el proyecto de la OEI Armonización e innovación de la enseñanza de la Historia en Iberoamérica, iniciado en el año 1993.

4. <http://www.oei.es/catedrahistoria.htm>

*de que la enseñanza de la historia debe contribuir a fomentar sentimientos de solidaridad entre nuestras naciones, concordamos en la necesidad de llevar adelante iniciativas que conduzcan a una visión compartida de la Historia de Iberoamérica y su proyección en textos escolares”.*

Estas iniciativas han dado lugar a multitud de encuentros entre expertos de distintos países (existe un comité académico del que también forman parte España y Portugal) para ver qué temas claves, fenómenos y problemas relevantes o núcleos de la Historia común deben ser estudiados y como. También se han concretado en publicaciones de carácter científico y metodológico. Las sensibilidades al respecto son múltiples, dependiendo no solo de los países sino de las corrientes historiográficas que se hayan seguido, la propia experiencia docente, etc. En estos encuentros ha quedado patente que el espíritu que anima las recientes investigaciones históricas, a ambos lados del Atlántico, camina en la dirección de una perspectiva integradora, superadora de las viejas barreras fronterizas y que contempla la presencia de minorías ignoradas hasta ahora (mujeres, indígenas, negros, etc.) en los libros de Historia.

Con los resultados de este diagnóstico, las instituciones promotoras de este proyecto *desean contribuir a fomentar, desde el decisivo ámbito de la enseñanza, una*

*perspectiva integradora, superadora de fronteras y visiones excluyentes y condecoratorias, a partir de la cual fomentar, en la conciencia ciudadana de las jóvenes generaciones, una cultura de la tolerancia y la concordia en la conciencia ciudadana de las jóvenes generaciones.*<sup>5</sup>

A través de lo publicado hasta ahora (González Muñoz, 1996 y De Blas, González Muñoz, Roca y Serviá, 1996) hemos podido vislumbrar las enormes diferencias que existen entre unos países y otros; más concretamente, si nos centramos y analizamos el tratamiento a la Historia común de España e Iberoamérica que se da en la Escuelas de los países latinoamericanos y en las españolas nos encontramos también con enormes diferencias.

En el caso de la Historia nacional que se estudia en América, se organiza en cuatro etapas: la precolonial, la colonial, la independencia –a la que se le da un gran valor– y la etapa nacional después de aquélla, que adquiere también una enorme importancia ya que es cuando se configuran y consolidan las nacionalidades actuales.

Para el caso español, M<sup>a</sup> Carmen González Muñoz hace un estudio exhaustivo sobre los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y llega a la conclusión de que los profesores españoles siguen normalmente los currícula oficiales que se

5. <http://www.oei.es/cultura/Memoria2003-2006.pdf> (p.138).

basan en una fuerte estructura cronológica y que empiezan siempre con el período colonial, de tal manera que los temas de las culturas precolombinas o no se tratan o lo hacen fuera de su contexto temporal. El tema de la independencia se trata de manera muy superficial y a partir de ese momento la Historia de los países iberoamericanos se confunde con la Historia Universal, sin darle ningún tipo de relevancia, como si a partir de la independencia los tres siglos de Historia común se hubieran borrado y ya no hubiera ningún vínculo (González Muñoz, 2005).

Es muy interesante ver la evolución que en los libros de texto escolares ha tenido el tratamiento de América. Hay en la actualidad muchos estudios sobre los manuales escolares y los conocimientos que imparten entre ellos el ambicioso *Proyecto Manes*, pues sabemos que en ellos subyace todo el espectro socio-cultural de un país. Los libros de texto reflejan claramente que es lo que la sociedad quiere que sus jóvenes sepan y no solamente en la selección de los temas a estudiar, que es ya algo enormemente expresivo, sino en el tratamiento que estos reciben. En el caso concreto de los manuales de Historia tratan de transmitir a los niños y jóvenes la memoria histórica y son, sobre todo, una justificación del presente. Por lo tanto, y aunque sabemos que el texto escolar es, hoy día, solo una parte de la enseñanza, ya que en ésta intervienen la utilización que del mismo haga el profesor de turno y otra serie de soportes

educativos como videos, Internet, museos, etc., nos parece enormemente útil hacer una reflexión, aunque sea muy somera, sobre cómo ha aparecido el tema de América en los manuales escolares y su evolución. Sin olvidar que en ellos siempre están presentes dos aspectos: la influencia del paradigma historiográfico dominante, es decir la distancia entre el *saber sabio* y el *saber enseñado* y el modelo político en el poder (Valls Montés, 2001; Ossenbach, Somoza y Badanelli, 2007; Boyd, 2000).

Haciendo un poco de Historia, ya desde el siglo XIX y, básicamente, desde la Restauración Canovista –durante la que se estableció el uso de la Historia como configuradora de un pasado común que aglutinara a los españoles– podemos distinguir dos etapas. En la 1ª, hasta el siglo XX, se le concede una gran importancia a la conquista y colonización, con una visión exaltadora del nacionalismo heroico, enorme importancia de la misión evangelizadora y se resuelve con una simplificación rápida el tema de la independencia.

Ya en el 1º tercio del siglo XX –cuando hay un mayor interés historiográfico americanista– se empieza a dar una mayor importancia al proceso independentista tratándolo con más profundidad pero se sigue manteniendo el tono laudatorio insistiendo en la vinculación con la evangelización. La IIª República supuso un paréntesis en este tema ya que las simpatías del nuevo régimen por el republicanismo americano



hacia difícil compartir el entusiasmo por el pasado colonial de España y su laicismo un mayor desinterés por el tema de la evangelización. Durante las primeras etapas del franquismo –hasta 1953– se intensificó el interés por el tema americano ya que esta etapa se vinculaba especialmente con la época más *gloriosa* del Imperio Español. Había dos cursos completos de *Historia del Imperio español y de la Hispanidad* con un carácter netamente nacional-católico; los contenidos se centraban sobre todo en la etapa del descubrimiento y la conquista mientras que el proceso de independencia era tratado de forma menos extensa.

A partir de entonces y, dada la disminución progresiva del tiempo dedicado a la enseñanza de la Historia en los sucesivos planes de estudio, fueron disminuyendo igualmente los temas y el espacio dedicados a América, pero siempre prevaleciendo las etapas de la conquista y la colonización sobre la independencia. En la escuela se ha pasado de la visión triunfalista a casi nada, considerando que durante la Transición los manuales del BUP le dedicaron más espacio al tema de la independencia dentro de las asignaturas *Geografía e Historia de España y los países hispánicos* e *Historia del mundo Contemporáneo*.

Tradicionalmente los momentos que se tratan de la historia conjunta de América y España son: a) el descubrimiento y la conquista (ss. XV-XVI), y b) el proceso de independencia en el siglo XIX. Los siglos intermedios donde se estableció verdaderamente el largo proceso

de colonización con el desarrollo de las estructuras políticas, económicas culturales que hicieron de América latina su verdadero ser, prácticamente no se tocan. Casi todos los escolares pueden decir el nombre de un conquistador, un general de la Guerra de Independencia, ¿cuántos un virrey, un obispo, un científico, un artista? Y no digamos responder sobre instituciones, procesos, etc.

En la actualidad, el problema es que en los currícula escolares de las etapas de primaria y secundaria obligatoria –donde más inmigrantes están escolarizados– no aparece apenas el tema americano. En la sistemática eliminación de contenidos factuales a la que asistimos, América prácticamente ha desaparecido.

En educación primaria, en el *Real Decreto de Enseñanzas Mínimas* encontramos los siguientes contenidos:

- Acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno, como muestra de diversidad y riqueza.
- Percepción del valor cultural de la diversidad, el interés y el respeto ante la presencia de otras lenguas y otras realidades culturales presentes en el medio escolar.
- La población en España y en la Unión Europea. Reconocimiento de la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística.

- Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida.
- Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España.
- Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.

Todos ellos, más o menos directamente, nos permitirían un acercamiento al tema americano.

En la concreción curricular para la Comunidad de Madrid:

*Curriculum Educación Primaria para la Comunidad de Madrid, 3º ciclo*<sup>6</sup>:

- *Bloque 6: El cambio en el tiempo:* España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento. Siglo de Oro e Ilustración. Grandes figuras del Arte español.

Por otro lado en el resto de las etapas educativas los temas de Historia común con Iberoamérica son los siguientes:

*Curriculum Ed. Secundaria obligatoria 2º Curso*

- *Bloque 3. Las sociedades preindustriales:* Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La monarquía hispánica y la colonización de América<sup>7</sup>.

*Curriculum Bachillerato. Hª de España de 2º (común para todos los Bachilleratos)*

- *Raíces históricas de la España contemporánea*
  - Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.
- *Crisis del Antiguo Régimen*
  - Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII. Emancipación de la América española.
- *Construcción y consolidación del Estado liberal*
  - El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista. La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.

*Curriculum Bachillerato. Hª del mundo contemporáneo en 1º y sólo para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales*

- *El mundo en la segunda mitad del siglo XX*
  - Iberoamérica en el siglo XX<sup>8</sup>.

6. DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. BOCM núm. 126, martes 29 de mayo de 2007.

7. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5 viernes 5 enero 2007.

8. REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE núm. 266 martes 6 noviembre 2007.

Comparando estos currícula con los de los anteriores planes de estudios constatamos esa práctica desaparición de la Historia común de Iberoamérica. En cualquier caso es interesante analizar la evolución que ese tratamiento sobre América ha tenido en la enseñanza oficial en España y que ha ido paralela, aunque con un poco de retraso, al color de los gobiernos:

Está claro que la educación la reciben los niños no solo en la escuela sino a partir de multitud de elementos y de influencias culturales que forman parte de su vida, y que relacionándose unos con otros forman un todo integrado, en el que cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes. Las ideas que los niños tienen sobre la realidad no se forman únicamente en el contexto de la educación formal, sino que se van configurando a través de múltiples instancias de su entorno familiar, social, cultural, conversaciones de los mayores, de otros compañeros, noticias en la TV, comentarios en la calle, etc. Todo un entramado que da lugar a un pensamiento que adquiere un formidable poder muy difícil de detectar y mucho más de modificar (Driver, 1989). Y es en ese nivel donde se establecen aquellas ideas elementales, vinculadas a lo afectivo, peyorativas y simples que alimentan muchas veces actitudes de racismo y xenofobia.

En ese sentido no podemos tener en cuenta únicamente el currículum escolar, con ser el elemento más importante y en el cual

más podemos incidir, sino también todo ese contexto que justifica esas ideas previas y que sigue alimentándolas siempre. Conocer qué es lo que estudió la generación de los padres, qué formación sobre esos temas tienen sus maestros, qué fiestas o celebraciones son las habituales en su entorno, con qué cultura material (monumentos, nombres de calles, museos, etc.) podemos contar para hacer patente esa realidad que nos rodea, es una tarea igualmente importante.

En ese sentido resulta enormemente clarificador analizar las celebraciones y conmemoraciones que son un reflejo interesantísimo del sentir dominante ya que son una forma de crear sentimientos de pertenencia. Por ejemplo, si comparamos la celebración oficial del IV y del V centenarios del Descubrimiento de América, veremos la distancia que los separa, desde las alabanzas a la misión civilizadora de la madre patria, paternalismos incluidos, al eufemismo del *encuentro de culturas*.

La celebración del IV centenario del *descubrimiento de América* en 1892 fue de absoluto consenso y estuvo rodeada de congresos, procesiones, publicaciones con patrocinio gubernamental, etc. Para el diario conservador *La Época* tal gesta expresaba el destino de un pueblo elegido para la misión civilizadora por su fe y por su patriotismo monárquico, mientras que para *El Liberal* significaba la superioridad de una nación que llevó el progreso a los

americanos. Todos coincidían en que fue la máxima aportación de una España unida y fortalecida por los Reyes Católicos. Se implicó la familia real y todo el gobierno, hubo procesiones cívicas con carrozas en Huelva, ediciones extraordinarias de los periódicos el 12 de Octubre y un congreso de historiadores americanistas que clausuró el propio Cánovas, en presencia de la regente. La única disidencia la protagonizó un congreso en Madrid de librepensadores que resaltó el carácter de dominación de España y la necesidad de establecer una fraternidad republicana con los países iberoamericanos igualmente representados por los correspondientes librepensadores.

Como contraste la celebración del V Centenario se vio envuelta en una gran polémica. Ya en 1984, cuando el historiador mejicano Miguel León-Portilla, fue designado coordinador de la *Comisión Nacional que organizaría la Celebración en 1992 del Quinto Centenario del Descubrimiento de América*, propuso que la Comisión Mexicana organizara no la celebración sino la conmemoración, y no del Descubrimiento de América, sino del Encuentro de Dos Mundos, que abriera una perspectiva amplia y plural para pensar el proceso iniciado en 1492. La propuesta sufrió varias críticas de historiadores que condujeron a un fuerte debate en periódicos y revistas. Para algunos la palabra descubrimiento era asumida desde épocas muy antiguas y no tenía porque tener connotaciones peyorativas para los pueblos americanos; para

otros la noción de Encuentro de Dos Mundos impedía percibir la conquista, destrucción y negación que siguieron al *cordial encuentro*. Finalmente la UNESCO preparó la *Conmemoración del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos* (1942-1992) sustituyendo descubrimiento por encuentro de dos mundos, o dos culturas en torno de dos ejes temáticos: el proyecto *Encuentros en cadena* y el proyecto *Amerindia 92* noción que por primera vez les dio voz a los indios americanos incorporando una de las ideas claves del pensamiento de Miguel León-Portilla, la perspectiva de *la visión de los vencidos* (León Portilla, 1959).

En España fue el año de la Expo 92 de Sevilla, los juegos olímpicos de Barcelona y la capitalidad europea de la cultura en Madrid. Se celebraron diversos festejos y espléndidas fiestas. Tuvo todos los visos de un verdadero jubileo, y para su celebración se asignaron presupuestos extraordinarios; pero el V Centenario del Descubrimiento de América fue también para muchos españoles un revulsivo histórico. En el contexto de las celebraciones se fomentaron las investigaciones sobre el tema a uno y otro lado del Atlántico y salieron a la luz multitud de publicaciones lo cual fue enormemente interesante, pero se oyeron también voces críticas contra la tesis oficialista, y no pocos intelectuales de reconocido prestigio, activaron la campaña nacional anticentenario dispuestos a someter a revisión crítica aquella época. La celebración se convertía para muchos españoles en un proceso crítico de su historia. La presencia de las organizaciones indigenistas

que se convirtieron en vigorosos movimientos de protesta y contestación y reaccionaron violentamente contra la celebración del V Centenario contribuyó aún más a esto.

Esta nueva lectura del V Centenario tuvo diversas formas de resonancia en el ámbito internacional, tanto en Europa como en América. Se iniciaba así una nueva lectura de ese proceso histórico no tan eurocentrista sino que empezaba a tener en cuenta "la mirada del otro". Aunque el peso de la tradición sigue manteniendo en algunos libros escolares el término *descubrimiento* es evidente que su sentido es ya muy distinto. Pero ese nuevo posicionamiento ¿ha tenido reflejo en las aulas? ¿Y en la sociedad? ¿O son solamente los discursos oficiales que buscan lo políticamente correcto? Dentro de los trabajos que se publicaron en aquel contexto hubo algunos que trataron de ver cuál era la imagen de España y América en los textos escolares.

De nuevo, el trabajo de M<sup>a</sup> Carmen González Muñoz nos dice que los conocimientos que nuestros escolares tienen sobre el mundo americano, básicamente sobre su historia, es bastante desolador. En primer lugar, se conoce algo de la historia del descubrimiento y la conquista, casi nada del proceso de independencia (es curioso que se exalta la conquista de grandes territorios que luego se esfuman no se sabe muy bien como, cuando ni por qué) excepto en el caso de la pérdida de Cuba y Filipinas, Nada o casi nada se sabe de los tres siglos

de historia común, instituciones, desarrollo cultural y artístico, etc. Evidentemente, esto tiene mucho que ver con el tipo de Historia que sigue imperando y sigue subyaciendo en muchos de los textos escolares y que sigue manteniendo un claro carácter positivista, además de la metodología de aprendizaje utilizada.

Y éste es el conocimiento que los futuros maestros tendrán que impartir a los niños en la escuela, ya que aquéllos que elijan esta profesión, no recibirán a lo largo de sus estudios universitarios ningún conocimiento más sobre el tema americano. En la Universidad es donde se gestan los saberes y los programas que luego se imparten en la Escuela, pero tanto en el currículum actual de las diplomaturas de maestro de infantil y primaria como en los futuros grados está claro que no se le concede ningún espacio específico al conocimiento histórico del proceso de conquista, colonización y descolonización americanos; los contenidos sobre la historia común de Iberoamérica son inexistentes. Es decir, los futuros maestros obtendrán el conocimiento sobre esos temas en sus estudios de Bachillerato que ya hemos visto cuáles son.

Solo en el ámbito de las asignaturas optativas o de libre configuración puede haber espacio, como de hecho ocurre en la UAM, para alguna materia que proporcione a los futuros maestros un acercamiento conceptual y metodológico a una realidad con la que se van a encontrar en un futuro

inmediato<sup>9</sup>. A través del trabajo con esa asignatura optativa, hemos podido refrendar, por un lado, el profundo desconocimiento que estudiantes universitarios y futuros maestros tienen de la realidad histórica y actual de Latinoamérica, y por otro, constatar lo enraizado de determinados tópicos y prejuicios sobre esa realidad, basados igualmente en el desconocimiento de determinados procesos del pasado. Es sin embargo en el terreno de la didáctica donde se puede y se debe incidir en unos planteamientos metodológicos que tienen mucho que ver, como no puede ser de otra manera, con los contenidos que van a trabajarse en la Escuela. Si queremos que esos futuros maestros aporten una actitud distinta al aula multicultural con la que se van a encontrar, habremos de proporcionarles, al menos, unas orientaciones que les permitan ser conscientes de su propia situación ideológica creadora de un determinado discurso. Ciertas lecturas pueden favorecer un cambio en el punto de vista con el que aborden esos contenidos.

Por otro, lado los recursos y materiales que se utilicen y la metodología de trabajo, han de ser forzosamente distintos. Ya nos hemos referido antes a los propios alumnos latinoamericanos como recurso didáctico, pero habremos de contar también con la enorme huella existente en nuestro país de la Historia común con Iberoamérica.

Desde canciones y juegos infantiles: [...] *De la Habana ha venido un barco cargado de...* El folklore: habaneras. Las frases hechas: *Tener un tío en América*, Denominaciones que pueden parecernos arcaicas pero que podemos todavía oír decir a alguna persona mayor o encontrarnos de repente en algún lugar: la tienda de *ultramarininos*. Las palabras y los objetos, desde el chocolate al mantón de Manila. Nombres de multitud de calles y plazas en nuestros pueblos y ciudades. Monumentos conmemorativos.

Por todo ello, deseo resaltar que un espacio privilegiado para un contacto con la cultura material y la historia común con los pueblos hispanoamericanos son las importantes colecciones de material arqueológico, artístico y cultura material de América que se encuentran en determinados museos que se han atesorado a lo largo de los siglos de convivencia y son el testimonio más claro de esa vinculación: el Museu Barbier-Mueller d'Art Precolombí de Barcelona, el Real Archivo de Indias de Sevilla o los museos de América, Antropológico, Naval o el Jardín Botánico, todos en Madrid<sup>10</sup>. Y tantos otros muchos museos no específicos de América, colecciones privadas, museos catedralicios en los que podemos encontrar objetos que son el testimonio de esa vinculación y que serían un lugar de visita o comentario obligado para actividades con los niños. El trabajo que los

9. *Bases para la interculturalidad: España en América.*

10. El Museo de América tiene programas específicos destinados a alumnos de Primaria (ver WEB) y está implicado actualmente en un programa europeo de educación intercultural a través de los Museos

maestros pueden llevar a cabo con sus alumnos con este tipo de materiales es de una enorme riqueza. Por último existe una interesante colección de libros para trabajar con los niños, desde Historias de América para niños y jóvenes, materiales para la clase,

etc., que aunque en algunos casos no están pensadas originalmente para trabajar con alumnos de educación primaria, pueden proporcionar al maestro materiales e ideas perfectamente adecuados para hacer su asignatura útil y atractiva al mismo tiempo<sup>11</sup>.

## Bibliografía

- ANDRADE, C. CABEZALÍ GARCÍA, E. (2004). Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid. *Tarbiya*, 35, 117-140.
- BOYD, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARRETERO, M (2001). La madrastra de Blancanieves. Enseñanza de la Historia y construcción de la Identidad Nacional en Latinoamérica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 52-56.
- CASANOVA, J. (2007). ¿Una historia común? *El País*, 15 de marzo.
- DE BLAS, P., GONZÁLEZ MUÑOZ, M<sup>a</sup> C., ROCA E. y SERVIÀ. M<sup>a</sup> J. (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: OEI, Marcial Pons.
- DRIVER, R. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC.
- FERRO, M. (1990). *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio; situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: OEI. Marcial Pons.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (2005). *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad: el tratamiento en las aulas de ed. Secundaria de la historia común de Iberoamérica*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- LEÓN PORTILLA, M. (1987). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM.

11. Propongo una breve selección de textos para ser tratados como recursos didácticos en clase o como libros de lectura en diferentes niveles y que pudieran servir para una asignatura deseable sobre la historia de América y la de España tratadas tal y como defiendo en el texto escrito: ALVA IXTLILXOCHITL, F. DE (2006). *Visión de la conquista*. México: FCE, CARAMES, L. et al. (1992). *América; Indios, negros y blancos*. Esplugas de Llobregat: El roure. DE TERESA, C., REINA, A. (1991). *Templo Mayor de México. Tenochtitlán*. Barcelona: Timún Más. GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: S. XXI. 2008. Grupo Aljamil (1991). *Cronica de Indias*. Madrid: C.E.P. Madrid Centro. LEÓN - PORTILLA, M. et al. (1959) *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista* Univ. Autónoma México. MAC DONALD, F. (1998). *Mayas, Incas y Aztecas*. Madrid: S.M. MAESTRO, B. y G. (2006). *El descubrimiento de las Américas*. León: Everest. MENÉNDEZ, E. y ÁLVAREZ, J. M. (2006). *Álbum visual de Colón*. Madrid: Bruño. MONREAL, V. (2005). *El huevo de Colón*. Madrid: Bruño. PELEGRI, R., SOLANILLA, V. (1986). *Cultures Precolombines. 1. Mesoamérica, 2. Sud-América*. Barcelona: Rosa Sensat. RODRÍGUEZ BAIXERAS, A. (1989). *Tierra del oro. La América Española en la Edad Moderna*. El mochuelo pensativo. Madrid: Akal. ROJAS-MIX, M., BUNSTER, M. (1993). *El imperio inca y su capital antes de la conquista española: Cuzco*. Bilbao: Ed. Mensajero.

- OSSENBACH, G., SOMOZA, M. Y BADANELLI, A. (2007). La Biblioteca Virtual Padre-Manes de textos escolares europeos y latinoamericanos: análisis de una experiencia. En: ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *III Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Gráficas Varona, pp. 336-354.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2000). *La gestión de la memoria .la historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- PÉREZ SILLER, J. (coord.) (1992). *La "Decouverte" de l'Amérique?: les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan.
- VALLS MONTÉS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*: 15, 23-36.
- VALLS MONTÉS, R. (2006). Los países iberoamericanos en la enseñanza española de la historia: investigaciones sobre su proceso independentista. *IBER*, 48, 45-61.

## Resumen

---

Este texto pretende justificar la necesidad/utilidad de incluir en el currículum escolar de Primaria y en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, la presencia de la historia de América como historia común de España con Iberoamérica. La actual escuela debe fomentar la integración con el conocimiento de las culturas de procedencia de sus escolares. Para ello es necesario reflexionar sobre los contenidos, la metodología y los materiales pedagógicos más apropiados para el aprendizaje y enseñanza de este tema intercultural. En esta tarea nos parece que sería fundamental aprovechar la amplia oferta del Museo de América de Madrid que tiene programas específicos destinados a alumnos de Primaria y trabajar conjuntamente sobre los materiales y recorridos didácticos que plantea.

*Palabras clave:* historia de América, integración, contenidos, metodología y materiales.

## Abstract

---

This study aims to justify the necessity and utility of including the history of America in the topics of primary school and in the areas of the natural, social and cultural sciences. Understanding the history of Spain as a common one with Latin America, we propose an integration of both cultures through school, an approach that becomes



even more necessary now that many students are of Latin American origin. To properly carry out this work, it is necessary to carefully study the contents, methodology and pedagogical materials which are most appropriate to learn and teach this intercultural topic.

*Key words:* american history, integration, contents, methodology and materials.

**Soledad Amblés Rey**

soledad.amblés@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid