

CONOCIMIENTOS Y CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES Y LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE LAS INDEPENDENCIAS POLÍTICAS AMERICANAS

Pedro Miralles Martínez

Depto. de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales – Universidad de Murcia
pedromir@um.es

Joaquim Prats Cuevas

Depto. de Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de Barcelona
jprats@ub.edu

Mercedes Tatjer Mir

Depto. de Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de Barcelona
mtatjer@ub.edu

Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas (Resumen)

Este trabajo es fruto de una investigación I+D+i (EDU2009-09425) sobre la construcción de la identidad del alumnado español y latinoamericano de Educación Secundaria Obligatoria. Se analizan los conocimientos sobre los procesos de independencia política de los países americanos. La muestra recoge centros educativos de las comunidades autónomas de Cataluña, Región de Murcia, Aragón y Madrid. Se ha empleado la técnica del cuestionario, estructurado en dos partes, una basada en conocimientos históricos y otra relativa a aspectos sociológicos, donde además de un sociograma, se incluyen aspectos vinculados con la percepción y valoración de la alteridad y multiculturalidad. Los resultados indican que el alumnado de Educación Secundaria español tiene un claro desconocimiento de la realidad geográfica e histórica de Latinoamérica. De este estudio se derivan implicaciones educativas para mejorar la situación actual de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la historia del proceso de independencia y construcción de Estados nacionales latinoamericanos, con la finalidad de promover valores que fomenten la aceptación de la alteridad y la diversidad cultural, en el marco de una educación intercultural y antirracista que rechaza los prejuicios, los estereotipos y las actitudes xenofóbicas.

Palabras clave: identidad, educación intercultural, multiculturalidad, Educación Secundaria, conocimientos históricos iberoamericanos, didáctica de la historia.

Spanish and Latin-American High School Students' Conceptualizations and Knowledge on American Political Independences (Abstract)

This paper is based on a Research Project of the Spanish Ministry of Science and Innovation (reference: EDU2009-09425). The research analyses the identity building among Spanish and Latin-American students through historical knowledge. The project includes High Schools from different regions of Spain (Catalonia, Murcia, Madrid and Aragon). The aim of this paper is to analyse the results of a questionnaire delivered among the Spanish High Schools students, more than 2000. The questionnaire has two parts: a first part of geographical and historical knowledge of *Iberoamerica* and a second part based on sociological issues: such as prejudice and xenophobic attitudes among pupils in a context of social diversity. The results of the research show that High School students scarcely know the geography and the history of Latin America. The questionnaire points out a high level of prejudice and xenophobia against foreign students, among those students with low marks in the geographical and historical part of the questionnaire.

Key words: identity, multicultural education, antiracism education, High School students, Latin-American History, teaching history.

La multiculturalidad creciente de la sociedad española ha conllevado una nueva realidad en las aulas de Educación Secundaria. Los centros educativos se han convertido en espacios donde convive alumnado de distinta procedencia cultural. En su mayoría son estudiantes de primera generación, pero también empieza a ser relevante el alumnado de generación y media y segunda generación. Predomina el alumnado procedente originariamente de los países latinoamericanos, del Magreb, de los países de Europa del Este y de Asia. Esta nueva configuración étnica del alumnado plantea nuevos retos de convivencia, excelencia y equidad en los centros educativos[1].

Las aulas no dejan de ser un reflejo de las tensiones y las dificultades por las que atraviesa la sociedad. El incremento de la población inmigrante en la sociedad española en un periodo muy corto de tiempo ha significado la transformación de España en una sociedad multicultural y poliétnica, lo que no ha estado exento de dificultades[2]. Distintos estudios alertan de la aparición en las sociedades modernas de nuevas formas de racismo y xenofobia, no tan vinculadas a los elementos "biológicos" sino a lo cultural, y del surgimiento de un "racismo cultural" o *diferencialismo* basado en el rechazo hacia la cultura de *los otros* por considerarla incompatible con *la nuestra*[3].

En España se han realizado algunos trabajos acerca de cómo se atiende desde el sistema educativo al alumnado procedente de la reciente inmigración e incluso se han elaborado estudios comparativos en el ámbito europeo[4]. En resumen podemos afirmar que se ha producido, fundamentalmente, un acercamiento formal al tema, desde el análisis de las propias políticas educativas y desde el ámbito teórico de la interculturalidad; sin embargo, no parece que se haya indagado suficientemente en la elaboración de un análisis en profundidad para ver cuál es la verdadera realidad de las aulas y su complejidad.

El presente trabajo es resultado parcial de un proyecto de investigación I+D+i titulado "La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de centros escolares latinoamericanos y españoles" (EDU2009-09425, IP Joaquim Prats), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español. El proyecto se centra en analizar los sentimientos de pertenencia, la percepción de la identidad, el conocimiento histórico que tiene el alumnado latinoamericano y español, así como en estudiar los procesos de integración social y cultural.

En este artículo se presenta el nivel de conocimientos históricos sobre América Latina del alumnado español y del alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica. También se relacionan estos conocimientos con algunas variables independientes como sexo y origen de los alumnos objeto de la muestra. Este tipo de análisis aporta datos relevantes para comenzar a indagar el sentimiento de pertenencia identitario que incorpora, en casi todos los casos, elementos vinculados al conocimiento y a la empatía histórica, como quedó demostrado en otros estudios realizados por miembros del equipo de investigación que participa en el I+D del que es fruto este artículo[5]. El presente trabajo se enmarca en un análisis de cómo se construyen las identidades políticas y culturales, relacionando en este proceso los sentimientos de pertenencia y el conocimiento histórico. Por esta razón el marco teórico aborda cuestiones relacionadas con la construcción de identidades y la enseñanza de la historia.

El trabajo de campo se ha realizado sobre una muestra de dos mil estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria que cursan sus estudios obligatorios en centros concertados y públicos ubicados en las comunidades autónomas españolas de Cataluña, Murcia, Aragón y Madrid.

Marco teórico

La posmodernidad y el proceso de globalización han conllevado el surgimiento de *identidades múltiples*. Las identidades vinculadas a un solo Estado nación existen pero parecen cada vez más caducas. A su vez, el reconocimiento de la alteridad está relacionado con la aceptación de la diversidad de identidades y con el derecho de los individuos a reivindicar su propia identidad.

La *identidad individual* se construye a partir de la identidad cultural comunitaria, con el reconocimiento social positivo[6]. Para Taylor, el ser humano solo puede encontrar sentido a sus actos y a su vida cuando lo hace en una comunidad caracterizada por una cultura, por unas instituciones y una lengua compartidas. En la sociedad democrática liberal, la dimensión social del problema de la identidad se plantea asociada a otros dos problemas, el del *multiculturalismo* y el del *reconocimiento* basado en la identidad. Taylor (1993, p. 59) sostiene que el discurso del reconocimiento:

[...] se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes. Y luego en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor.

Taylor (1993, 1994) aporta una nueva interpretación de la identidad, en el sentido de individualizarla, considerarla como propia de uno mismo, lo que a su vez se asocia a la idea de ser fiel a sí mismo (*autenticidad*) y al particular modo de ser de cada individuo (*autorrealización*). En la esfera pública, Taylor (1993) plantea el problema de si en una sociedad democrática puede conciliarse el trato igualitario para todos los individuos con el reconocimiento de las diferencias específicas que se manifiestan dentro de esa misma sociedad. El desarrollo del concepto moderno de identidad hizo surgir la *política de la diferencia*. Así, la política de la dignidad tiende a establecer un conjunto idéntico de derechos e inmunidades. En cambio, la política de la diferencia exige que sea reconocida la identidad única de cada individuo o grupo, el ser distinto de los demás. Esta condición de ser distinto es, precisamente, la que según el autor canadiense se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria. Por eso mismo, la política de la diferencia ha estado llena de denuncias de discriminación y de rechazos a la ciudadanía de segunda clase. Al respecto Taylor defiende la necesidad de medidas de compensación a los grupos desfavorecidos, de protección de formas de vida y redistribución socioeconómica; en definitiva, es partidario de políticas de discriminación positiva.

Para Kymlicka (1996), la nueva política de la diferencia es vista por determinadas personas como una amenaza a la democracia liberal. Sin embargo, este autor apuesta por una ciudadanía multicultural, donde las reivindicaciones de los grupos étnicos (lengua, costumbres, etc.) constituyen aspectos ineludibles de la vida política en una sociedad liberal y no van en una dirección contraria a los principios de libertad individual y justicia social. Lo contrario esconde prejuicios y actitudes racistas. Además, los derechos poliétnicos fomentan la inclusión.

Habermas (1999) ha reivindicado una “política del reconocimiento” pero sin derechos colectivos ni garantías de supervivencia para las diferentes subculturas, sin necesidad de ninguna protección o fundamentación especial, ya que la sociedad y la cultura liberales y su programa democrático de igualdad de derechos garantiza la coexistencia en igualdad de los diferentes grupos étnicos y sus diferencias culturales.

Según Bauman (2003), las nuevas condiciones del capitalismo global, desregularizado y depredador, han abocado a una nueva precariedad que trata de superarse por medio de dos salidas distintas y contrapuestas, pero igualmente fallidas. Una es la reconstrucción de los vínculos comunitarios a través de nuevas “comunidades de elección”, “comunidades instantáneas para el consumo instantáneo”, en las cuales los individuos se mueven libremente; pero se convierten en personas desarraigadas en una comunidad. La otra salida es la creación activa de un sentimiento comunitario por medio de las nuevas políticas de la diferencia, que se suelen apoyar en rasgos adscriptivos, y que aceptan el multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. Para Bauman, las políticas de la diferencia, al afirmar que no hay manera de saber que una diferencia es mejor que otra, llevan a aceptar la más absoluta indiferencia hacia el otro. El respeto de las diferencias culturales propiciaría una nueva estrategia de desvinculación respecto de su destino y el abandono del impulso por construir un sistema de solidaridad transcultural.

Giroux (2001), frente a la concepción de la diferencia cultural como posición preconstituida, defiende la idea de que esa diferencia es un producto del poder y la política. Para este autor, el multiculturalismo liberal se dedica más a reconocer la diversidad y a establecer un consenso que a luchar contra la desigualdad, los abusos de poder y la supremacía blanca.

En el ámbito de la didáctica de la historia, desde que se publicó el estudio pionero de Ferro (1981), los estudios actuales (e incluso la prensa diaria) han mostrado cómo los contenidos escolares de Historia han sufrido en la última década una transformación muy notoria en numerosos países[7] y han provocado numerosos debates culturales. Sin duda, esto se debe a la estrecha relación entre los contenidos históricos y las representaciones identitarias de los ciudadanos. Así, nos interesan especialmente los estudios acerca de la comprensión de contenidos históricos –especialmente “conflictivos”– por parte de los alumnos y el rol que estos tienen en la enseñanza de la historia. Carretero, Jacott y López Manjón (2002) presentan análisis cognitivos de un mismo tema en distintos países, mostrando serias discrepancias en función del contexto cultural e identitario. Nash, Crab y Dunn (1997) analizan los profundos enfrentamientos culturales en USA a partir de las decisiones sobre qué contenidos de historia seleccionar para incluir en el currículo. En Voss y Carretero (2004) puede verse una representación de estos problemas en distintas partes del mundo. Barton (2010), en sus trabajos sobre didáctica de la historia e identidad, recuerda que la utilización de la historia para crear señas de identidad nacional es una fuente de controversia en todo el mundo. Para evitarlo hay que desarrollar en el alumnado un proceso de pensamiento sobre cómo la historia crea las identidades, cómo estas se han usado y cómo pueden servir para incluir o excluir a determinados grupos. En definitiva, se trata de conseguir una relación intercultural y la aceptación de la alteridad por medio del estudio de la historia común.

Una de las características de la enseñanza de la historia es que, a diferencia de otros contenidos escolares[8], puede llegar a ser muy distinta en diferentes países, incluso de un mismo ámbito, como es el latinoamericano. En este sentido, es muy notoria la diferente fuerza identitaria que pueden llegar a tener los contenidos históricos en función de creencias culturales o nacionalistas en diferentes países de América Latina. Así, los contenidos históricos escolares –también los cotidianos– han sido considerados por numerosos autores como representaciones que gozan en los ciudadanos de grados muy distintos de credibilidad[9] y que, por tanto, podrían tener diferente resistencia al cambio.

En el Estado español, a pesar de que en el currículo de las asignaturas de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria y en los libros de texto existen referencias claras al conocimiento de la historia común de los pueblos latinoamericanos, así como a la relación de estos con la Corona española en la época de la colonización, se considera como punto de partida de esta investigación que estos aspectos no se tratan suficientemente por el profesorado y que el conocimiento de los estudiantes no es el que se prescribe en los currículos de la etapa. Por tanto, se plantea como *problema de investigación* el desconocimiento por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la realidad latinoamericana. Esta circunstancia, sin embargo, está muy presente en todos los ámbitos por varias razones: por la presencia de la emigración (hay gran cantidad de centros que tiene un porcentaje significativo de su alumnado procedente de Latinoamérica), por el interés y la presencia en los medios de comunicación, así como por la voluntad política de los gobiernos de uno y otro lado del Atlántico de recuperar y reforzar esta comunidad en el concierto político internacional. El desconocimiento de las características de la colonización española y las circunstancias en las que se produjo la independencia americana no dejan de ser un problema para la correcta comprensión de la realidad actual.

Objetivos

La finalidad principal del proyecto de investigación antes mencionado, del cual es resultado parcial este artículo, es conseguir desvelar los elementos que favorecen y los que limitan la integración y cohesión social de los jóvenes en las nuevas sociedades multiculturales. La integración de los adolescentes inmigrantes de primera generación y generación y media es una pieza fundamental para conseguir sociedades más cohesionadas y justas. La importancia de desarrollar una educación antirracista y en la diversidad es sin duda aún todo un reto en el sistema educativo español[10].

El *objetivo general* de este artículo es exponer qué sabe del proceso de independencia de los países latinoamericanos el alumnado de 4.º de ESO de diversas nacionalidades que estudia en centros educativos españoles. El *objetivo específico* es relacionar los conocimientos geográficos e históricos con las variables independientes que hacen referencia al sexo y la nacionalidad del estudiante.

Método

Este trabajo es de carácter cuantitativo y descriptivo. Se han utilizado dos técnicas: la 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, etc.), y una prueba específica sobre los conocimientos escolares relacionados con la colonización, la independencia y la realidad geográfica e histórica actual latinoamericana.

El cuestionario se utiliza para estudiar concepciones, situaciones, actitudes, conocimientos, etc. preponderantes en un contexto. Los cuestionarios son más adecuados para recoger información de un número elevado de sujetos y son más versátiles para el análisis de resultados. Esta técnica permite varios análisis desde los descriptivos en términos de frecuencias y porcentajes, hasta el análisis cruzado a partir de tablas de contingencia y el análisis multivariante –correlación, regresión múltiple y análisis discriminante–[11]. Además, son fáciles de administrar, son económicos, anónimos y tienen un carácter directo[12].

Instrumentos de la investigación

Como se acaba de indicar, en esta investigación se han empleado dos instrumentos para recoger información del alumnado: una prueba de conocimientos y un cuestionario sociológico. Ambas herramientas recogen los elementos de conocimiento histórico propios de los elementos tradicionales de construcción de la identidad, a través de la escuela y el sistema educativo, y aquellos vinculados al ámbito sociológico, más propios de la modernidad avanzada, del proceso de globalización y de los contextos de migraciones transnacionales.

Las cuestiones que se han tenido en cuenta para diseñar los instrumentos (*preguntas de investigación*) han sido las siguientes:

1. Los alumnos españoles y latinoamericanos ¿sienten que participan de una historia y de elementos culturales comunes?, ¿qué saben de esta historia “común”?
2. El marco identitario en el que se mueven los alumnos latinoamericanos que viven y estudian en España ¿es nacional, es “latinoamericano”?

5. ¿Que representaciones históricas reciben los alumnos latinoamericanos respecto a sí mismos, a los otros, respecto a lo español, a lo vivido en sus lugares de origen? ¿Cómo se configuran a sí mismos, qué conocimientos, representaciones, percepciones, prejuicios tienen sobre identidad?
4. De la información que tienen, ¿cuál ha sido transmitida en el colegio, en los países de origen?, ¿cuál se transmite aquí en Educación Secundaria Obligatoria?

Crterios para la elaboración de los instrumentos

- Evitar que el resultado de esta investigación sea hispanocentrista: que no sea una receta identitaria para los y las jóvenes latinoamericanos, sino que pueda derivarse de ella una propuesta de mejora del currículo actual. Tener en cuenta que las realidades familiares latinoamericanas son diversas y muy distintas a las mayoritarias en España.
- Considerar a los estudiantes con una sola tradición cultural: la española (los latinoamericanos tienen la propia y aquella con la que se relacionan aquí).
- Averiguar si la identidad se construye a partir de lo latinoamericano o de lo local o si los estudiantes la construyen a través de la negación del otro.
- Descubrir si hay estereotipos sobre las distintas comunidades y nacionalidades que conviven en España y si es así ver cuáles son y en qué medida se producen prejuicios, rechazo y actitudes xenófobas hacia estos grupos o comunidades
- Valorar no solo el conocimiento propio del currículo de ciencias sociales, sino incluir símbolos culturales y aspectos de la cultura latinoamericana que se encuentran en los medios de comunicación y en Internet.

Paso previo ha sido un análisis de los currículos escolares, tanto españoles como latinoamericanos, para determinar los contenidos que debe aprender el alumnado.

Muestra del estudio

La muestra para la realización de este estudio ha sido de *carácter criterial* incorporando los siguientes segmentos: titularidad de los centros, porcentajes diversos de presencia de alumnado inmigrante en el centro, heterogéneos niveles socioeconómicos de las familias y ubicación de los centros en zonas diferentes: urbana, periurbana y rural. El conjunto de la muestra incorpora cerca de 2000 individuos, la mayoría procedentes de Cataluña y Región de Murcia, comunidades autónomas que tienen un alto porcentaje de inmigración iberoamericana, pero también se ha recogido información en las regiones de Madrid y Aragón (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Cuestionarios recogidos en el Estado español

Comunidad Autónoma	N.º cuestionarios	Cuestionarios iberoamericanos	Porcentaje de latinos sobre total de CA
Cataluña	1066	422	39,6
Aragón	93	4	4,3
Murcia	709	98	13,8
Madrid	117	50	42,7
TOTAL	1985	574	28,9

Fuente: Elaboración propia.

Crterios para la selección de muestra

- Determinar el porcentaje de inmigración y distribución en centros y grupos de nivel.
- Partir de una selección criterial (con referencia a los centros, no a los individuos). Véase Cuadro 2.

Cuadro 2.
Selección de centros para la muestra

Porcentaje de alumnos inmigrantes latinoamericanos escolarizados en el centro y de alumnos inmigrantes por grupo de 4.º ESO	N.º de centros para la muestra
De menos del 15% de inmigrantes	20%
De 15 a 40% de inmigrantes	60%
Más del 40% de inmigrantes	20%

Fuente: Elaboración propia.

- Centros según ubicación socio-urbanística.
- Centros según titularidad (públicos y concertados).
- Centros cuyos rasgos varíen de acuerdo a si predomina población de uno u otro país de origen (mayor presencia ecuatoriana, peruana, boliviana, o mayor presencia de otros lugares del mundo respecto a latinoamericanos, etc.).

El nivel de los alumnos debía corresponder al curso en el que ya se hayan recibido los contenidos de Historia que pueden formar su identidad, centrándonos en los contenidos acordados en el grupo de investigación y que forman parte de la enseñanza obligatoria. En el caso de España se ha considerado adecuado el nivel de 4.º de la ESO, aproximadamente 15 años, por tanto, la *población* de este estudio ha estado formada por sujetos de 4.º de ESO.

Procedimiento para la recogida de la información

La recogida de información se ha realizado con todos los estudiantes (españoles e inmigrantes) presentes en el aula.

Como la elección del número de centros no siempre determina el número de cuestionarios recogidos, debido a que los centros pueden tener diferentes líneas, es decir, grupos de alumnos en 4.º de la ESO, se asumieron los siguientes puntos para la recogida de la información:

- Inicialmente se buscaron aquellos centros en los que había una mayor representación de población inmigrante latinoamericana.
- Se ha recogido información cualitativa sobre los docentes.
- Se ha completado una ficha de cada centro (número de estudiantes, número de alumnos con NEE, líneas, datos relevantes, etc.) y del entorno sociológico (número de inmigrantes, distribución de la inmigración, nivel socioeconómico de las familias, etc.).
- Se distribuyó el cuestionario en cada centro en todos los grupos posibles. Se ha complementado la recogida de información en otros centros para obtener datos de las características que determinan la muestra (porcentaje de inmigrantes, público-privado, rural-urbano, etc.).

Resultados: análisis y discusión

Cuadro 3.
Respuesta a “¿Quiénes fueron los impulsores de la independencia?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Criollos	736	37,1	37,4
	Indígenas	341	17,2	54,8
	Esclavos negros	115	5,8	60,6
	Franceses y estadounidenses	437	22,0	82,8
	NS / NC	338	17,0	100,0
	Total	1967	99,1	100,0

Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Algo más de un tercio acierta en el rol de los criollos como impulsores de los procesos de independencia (Cuadro 3).

Cuadro 4.
Respuesta a “¿Quién crees que se benefició menos de las colonias?”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Corona española	189	9,5	9,6	9,6
	Gobernantes	85	4,3	4,3	13,9
	Criollos	114	5,7	5,8	19,7
	Indígenas	1240	62,5	63,0	82,8
	Banqueros europeos	108	5,4	5,5	88,3
	NS / NC	231	11,6	11,7	100,0
	Total	1967	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría contesta correctamente, dos terceras partes saben que los indígenas fueron los menos beneficiados. Es la pregunta que mejor responde el alumnado (Cuadro 4).

Cuadro 5.
Respuesta del alumnado a qué países integran Latinoamérica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Países que hablan español	329	16,6	16,7	16,7
	Países que formaron parte de las coronas española y portuguesa	780	39,3	39,7	56,4
	Países de Sudamérica	527	26,5	26,8	83,2
	Países latinos que comparten música y religión	85	4,3	4,3	87,5
	NS / NC	246	12,4	12,5	100,0
	Total	1967	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Solo el 39% acierta. Es significativo que no se sepa este contenido básico, es una grave carencia que nada más que un tercio conozca qué características tienen los países que integran la comunidad latinoamericana (Cuadro 5).

Cuadros 6.
¿Qué frases sobre el proceso de independencia son verdaderas?

Cuadro 6.1.
Se produjo de forma paralela a la Revolución francesa teniendo lugar entre los años 1789 y 1810

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acierta	757	38,1	38,5	38,5
	Falla	651	32,8	33,1	71,6
	NS / NC	559	28,2	28,4	100,0
	Total	1967	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6.2.
Se desarrolló mayoritariamente entre 1811 y 1825 fomentado por la crisis de la monarquía hispánica y la influencia de las ideas liberales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acierta	817	41,2	41,5	41,5
	Falla	553	27,9	28,1	69,6
	NS / NC	597	30,1	30,4	100,0
	Total	1967	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6.3.
La independencia de Cuba, conflicto conocido en España como “El desastre del 98”, fue el desencadenante del proceso independizador de América

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acierta	553	27,9	28,1	28,1
	Falla	903	45,5	45,9	74,0
	NS / NC	511	25,7	26,0	100,0
	Total	1967	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,9		
Total		1985	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

De esta serie de cuadros (6.1, 6.2 y 6.3) podemos sintetizar lo siguiente:

- a) Menos del 40% sabe situar cronológicamente el proceso independizador.
- b) Poco más del 40% identifica el proceso independizador con la crisis de la monarquía hispánica y la influencia de las ideas liberales.
- c) Solo algo más de una cuarta parte de los estudiantes de 4.º de ESO sabe que la independencia de Cuba no fue el desencadenante del proceso independizador de América.

Cuadro 7.
Líderes de la independencia americana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Simón Bolívar	738	18,7	18,8	18,8
	San Martín	337	8,5	8,6	27,4
	Luther King	234	5,9	5,9	33,3
	Mandela	282	7,1	7,2	40,5
	Eva Perón	76	1,9	1,9	42,4
	Garibaldi	131	3,3	3,3	45,7
	Fidel Castro	505	12,8	12,8	58,6
	NS/ NC	1631	41,3	41,5	100,0
	Total	3934	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	18	,5		
	Total	3952	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Se incluyó este ítem (Cuadro 7) sobre los conocimientos que tiene el alumnado sobre los líderes o próceres de la independencia americana de España y Portugal para que de un listado de personajes citaran dos líderes americanos que lucharon durante el s. XIX: Martín Luther King, Nelson Mandela, Simón Bolívar, Eva Perón, General San Martín, Garibaldi, Fidel Castro. Además, debían situar cada personaje en el país actual o la zona en la que actuaron. Solo una cuarta parte ha acertado. Simón Bolívar es el prócer más conocido, pero son los estudiantes nacidos en países latinoamericanos los que mejor lo conocen, en cambio la gran mayoría de los españoles lo desconocen.

Por último, otro ítem relacionaba, mediante flechas, hechos o fenómenos en orden cronológico con el siglo en el que ocurrieron. Solo el 15% acertó sobre el inicio de los procesos de independencia en América, situándolo en el s. XIX.

Como resumen final respecto al nivel de conocimientos que manifiesta el alumnado se han agrupado las preguntas de la prueba en cinco bloques, transformando proporcionalmente los resultados que habían obtenido en los respectivos bloques a una escala 0-10. En la Figura 1 se aprecian los resultados de cada uno de los bloques. Lo que destaca a primera vista es el bajo nivel de las puntuaciones. Ninguna de ellas alcanza el cinco, que con la terminología tradicional consideraríamos una superación básica de los conocimientos evaluados. Las básicas nociones de geografía (puramente descriptiva) y algunas ideas sobre el periodo colonial obtienen mejores resultados (4,4 puntos), pero siempre por debajo de lo que podría considerarse un aprobado.

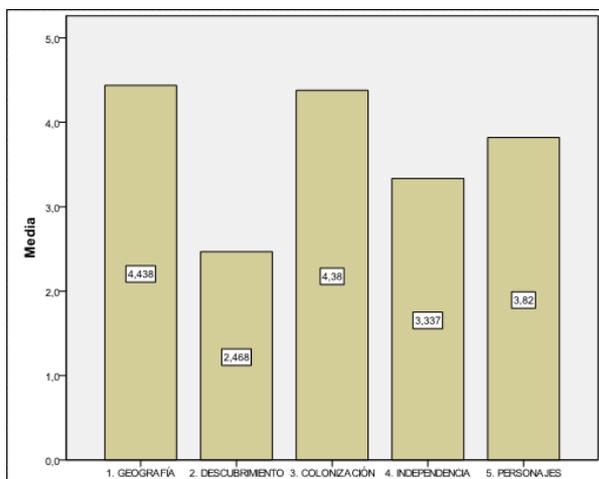
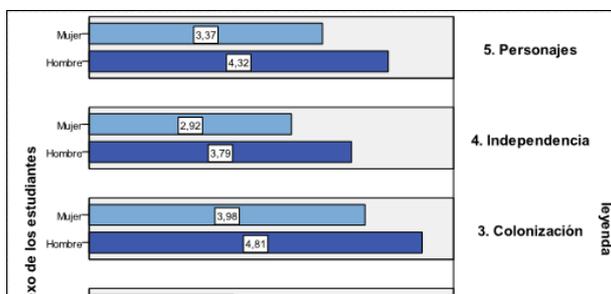


Figura 1. Comparación de las medias de los distintos bloques de conocimientos.
Fuente: Elaboración propia.

Para observar con más detalle las diferencias existentes, en los apartados siguientes se comparan las medias obtenidas en los resultados con el sexo y la nacionalidad de los estudiantes.

Resultados respecto al sexo y los conocimientos

Como es habitual en la mayoría de las investigaciones en la que se mide el nivel de conocimiento en Historia, los alumnos obtienen mejores rendimientos que las alumnas en la rememoración de los contenidos históricos [13].



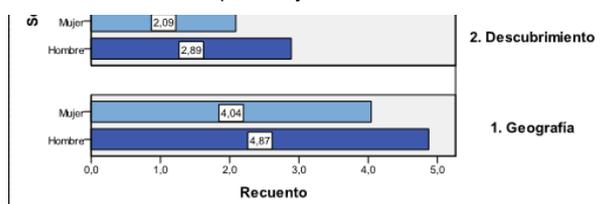


Figura 2. Comparación entre el sexo y los conocimientos respecto a Latinoamérica.

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, observamos en la Figura 2 cómo las medias de los hombres son en todos los bloques de contenidos entre un 9% y un 12 % superiores a las de mujeres. Estadísticamente estas diferencias porcentuales de un bloque a otro son significativas y expresan una diferencia media sustancial. Las causas de este mejor rendimiento escolar de los varones en la materia de Historia es un tema discutido en el ámbito de la investigación en didáctica. En este caso nos limitamos a constatar, una vez más, la existencia de estas diferencias que se dan, además, en los estudiantes de todas las nacionalidades que participaron como muestra en esta investigación.

Resultados respecto a la nacionalidad[14]

No existen, como puede verse en la Figura 3, diferencias significativas sobre el rendimiento de los alumnos considerando la variable de su nacionalidad. Las pequeñas diferencias se dan sobre todo en los temas de ubicación geográfica de los alumnos de la zona andina y del Cono Sur de América. Por el contrario, las diferencias en los conocimientos históricos son similares entre todos los alumnos americanos y de nacionalidad española (algo más elevada en estos últimos en lo que hace referencia a identificación de personajes). Los resultados contrastan con el alumnado procedente de otros continentes distintos a Europa y América (en la Figura 2 “otros”). Reiterar aquí que todas las puntuaciones son bajas, especialmente las respuestas a las preguntas que tratan del llamado Descubrimiento.

Todos los alumnos asisten a centros españoles y, por lo general, los que proceden de países extranjeros cursan sus estudios en centros públicos en los que el nivel socioeconómico de los estudiantes es más bajo. Este factor funcionaría a favor del conocimiento de los alumnos latinoamericanos si hiciésemos la comparación con el alumnado español de su mismo estrato social.

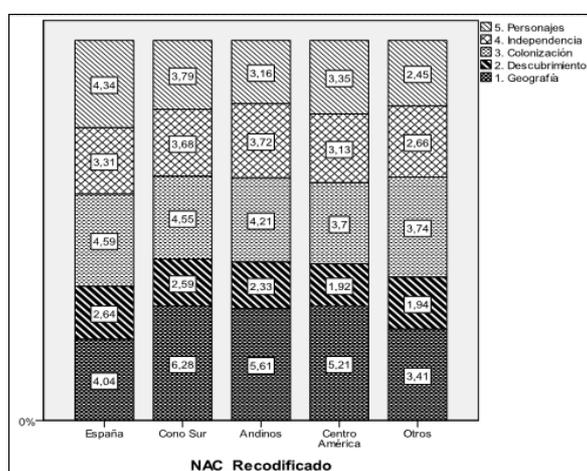


Figura 3. Rendimiento de los estudiantes según la variable de su nacionalidad.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones, consecuencias e implicaciones educativas

Las conclusiones son las siguientes: a) existe una gran confusión entre los estudiantes a la hora de determinar qué países integran la comunidad latinoamericana, siendo tan solo un tercio los que la identifican correctamente; b) el alumnado, tanto español como de otras nacionalidades, no considera el papel de los criollos como impulsores de la independencia, en cambio considera a estos los principales beneficiarios de la etapa colonial; c) existe también un conocimiento muy limitado sobre el proceso independizador tanto en lo referente a las causas como a su ubicación cronológica; d) cuando se intenta conocer si identifican a los líderes del proceso independizador se producen diferencias en función de la nacionalidad del alumnado, por ejemplo, en el caso de Simón Bolívar, uno de los principales próceres, son los estudiantes nacidos en países latinoamericanos los que conocen su función en este proceso, en cambio los españoles lo desconocen a pesar de que acuden a las mismas aulas; f) los varones obtienen mejores resultados que las mujeres y, por último, no existen diferencias significativas entre alumnos de nacionalidad española y los de los países latinoamericanos que residen en España.

Las consecuencias e implicaciones educativas de este estudio se orientan a la necesaria elaboración de una propuesta didáctica que sirva para mejorar la situación actual del aprendizaje de la historia de América Latina en las aulas Educación Secundaria, en particular del proceso de independencia y construcción de Estados nacionales latinoamericanos. Esa propuesta didáctica debe incluir una revisión en profundidad de los objetivos y contenidos de los currículos de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria así como de los materiales curriculares. Estos elementos del currículo deben dar respuesta a los conceptos de identidad y alteridad, estar orientados a promover valores de rechazo de los prejuicios y estereotipos culturales y favorecer aprendizajes significativos de los contenidos geográficos e históricos relacionados con Latinoamérica. En definitiva, se trata de promover valores que fomenten la aceptación de la alteridad y la diversidad cultural, en el marco de una educación intercultural y antirracista, y que a su vez los estudiantes rechacen los prejuicios, los estereotipos culturales y las actitudes xenofóbicas.

Notas

[1] Deusdad, 2009, 2010.

[2] Deusdad, 2009, 2010.

[3] Pérez Yruela y Desrués, 2006, 2007; Gillborn, 2008.

[4] Santos-Rego y Pérez-Domínguez, 2001; Alegre, 2005; Alegre y Subirats, 2007; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Deusdad, 2009.

[5] Prats, 2001 (b).

[6] Taylor *et al.*, 2001.

[7] Véanse Ahonen, 1992; Wertsch, 1997; Carretero, 2006.

[8] Véanse Prats, 2001 (a); Carretero, López-Manjón y Jacott, 2002; Fuentes, 2003, 2004.

[9] Wertsch, 1997.

[10] Deusdad, 2010.

[11] Colás, Buendía y Hernández, 2009.

[12] McMillan y Schumacher, 2010.

[13] Se aplica la prueba de Kolmogorov para determinar si se trata de una distribución normal de la muestra para cada una de las variables que nos permita saber si debemos utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas. Los resultados nos dicen que $p < 0,05$ y, por lo tanto, que nuestras variables para las muestras escogidas no siguen una distribución normal. Si tenemos en cuenta que las variables dependientes son ordinales (porque se trata de una escala 0-10), y que la variable independiente sexo es dicotómica (hombre/mujer), debemos aplicar un test U de Mann-Whitney para dos muestras independientes: $H_0 =$ no hay diferencias de conocimientos entre hombres y mujeres, $H_1 =$ existen diferencias de conocimientos entre hombres y mujeres. El resultado de la prueba U de Mann-Whitney da un $p < 0,05$, por lo que decimos que las diferencias de las medias entre hombres y mujeres con relación a los distintos bloques de conocimientos son estadísticamente significativas (rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1).

[14] La variable nacionalidad ha sido recategorizada en cinco grupos nuevos correspondientes a España, Cono Sur (Chile, Argentina, Uruguay y Brasil), Andinos (Perú, Ecuador, Colombia y Bolivia), Centroamérica, Venezuela y México (Venezuela, República Dominicana, Honduras, El Salvador, Guatemala, México y Cuba) y Otros (este grupo lo comprenden tanto países de Europa, los menos, como de Asia y África).

Bibliografía

AHONEN, S. *Clio sans uniform: A study of the post-Marxist transformation of the history curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1992.

ALEGRE, M. À. y SUBIRATS, J. *Educació i immigració l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2005.

ALEGRE, M. À. y SUBIRATS, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

BARTON, K. Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. In *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS, 2010, p. 13-28.

BAUMAN, Z. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI, 2003.

CARBONELL, F. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC, 1996.

CARRETERO, M. *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Paidós, 2006.

CARRETERO, M., JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. La explicación causal de distintos hechos históricos. In CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, 2002, p. 83-95.

CARRETERO, M. y VOSS, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

COLÁS, P., BUENDÍA, L. y HERNÁNDEZ, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci, 2009.

DEUSDAD, B. *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès Editors, 2009.

DEUSDAD, B. La educación intercultural en las ciencias sociales: nuevas propuestas didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2010, nº 64, p. 111-120.

DEUSDAD, B. La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2010, nº 9, p. 29-39.

FERRO, M. *Cómo se cuenta la Historia a los niños del mundo entero*. México: FCE, 1990.

FUENTES, C. ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2003, nº 36, p. 78-88.

FUENTES, C. Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2004, nº 3, p. 75-83.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. y BOUACHRA, O. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 2008, nº 345, p. 23-60.

GILLBORN, D. *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1995.

GIROUX, H. A. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.

KYMLICKA, W. *La ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

Habermas, J. La lucha por el reconocimiento en el estado democrático de derecho. In *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 189-227.

MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. *Investigación educativa*. 5.ª ed. Madrid: Pearson, 2010.

NASH, G. B., CRAB, Ch. y DUNN, R. E. *History on Trial: Culture Wars on the Teaching of the Past*. New York: Knopf, 1997

PÉREZ YRUELA, M. y DESRUES, Th. *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006.

PÉREZ YRUELA, M. y DESRUES, Th. *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.

PRATS, J. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001 (a).

PRATS, J. *Los jóvenes ante el reto europeo Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación La Caixa, 2001 (b).

SANTOS-REGO, M. À. y PÉREZ-DOMÍNGUEZ, S. Intercultural Education in the European Union: The Spanish Case. In GRANT, C. A. y LEI, J. L. (Eds.). *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 2001, p. 239-270.

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M. y TODOROVA, I. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2008.

TAYLOR, Ch. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TAYLOR, Ch. *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós, 1994.

TAYLOR, Ch. et al. *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". Ensayo de Charles Taylor*. 1.ª reimpr., ed. orig. 1992. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

WATERS, M. C. & UEDA, R. *The New Americans: a Guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2007.

WATERS, M. C. & UEDA, R. et al. *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2008.

WERTSCH, J. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

Ficha bibliográfica:

MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; JOAQUIM PRATS CUEVAS y MERCEDES TATJER MIR. Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2012, vol. XVI, nº 418 (34). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-34.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

[Índice del nº 418](#)



[Índice de Scripta Nova](#)

[Menú principal](#)