

# UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA UNA NUEVA DEMOCRACIA IBEROAMERICANA

Por ERNESTO BARNACH-CALBÓ MARTÍNEZ

## LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA ANTE EL SIGLO XXI

### La educación iberoamericana a través de sus objetivos

Hemos aludido en anteriores trabajos a la especialísima importancia que desde su misma independencia ha tenido la educación en Iberoamérica, patente no solo en grandes humanistas como Simón Rodríguez, Andrés Bello, José Enrique Rodó y Alfonso Reyes, si no en muchos de sus más destacados próceres a partir del mismísimo Bolívar, autor del singular proyecto sobre el "Cuarto Poder de la Moral y la Educación", como Sarmiento, Hostos, Sierra, Vasconcelos y Reyes Heróles, cuya inquebrantable fe en la educación acompañó siempre su doble vocación de educadores y políticos, pensadores y hombres de acción.

En la práctica, la confianza en la educación y en su capacidad transformadora se refleja también en los ambiciosos objetivos atribuidos a los sistemas educativos. Tales como, a lo largo del siglo XIX, la integración y homogeneización social y afirmación nacional de las nuevas patrias independientes, la secularización de la sociedad y el Estado, asumiendo progresivamente este último el protagonismo de la función educadora en perjuicio de la Iglesia; y, ya en este siglo, la consideración de la educación, a partir de la Constitución mexicana de 1917, no solo como un derecho individual a la usanza del liberalismo, si no como un derecho social básico de responsabilidad estatal. No obstante, a pesar de la obligatoriedad, profu-



samente proclamada por vía constitucional y legislativa, de la enseñanza pública, el acceso a esta siguió siendo limitado y predominantemente urbano hasta la segunda mitad de la centuria.

En el marco del modelo de desarrollo occidental surgido entonces, entendido como mero crecimiento económico, y de la gran expansión económica (5,5% anual) y demográfica (2,3% acumulativo anual), de la región entre 1950 y 1980, la educación pasó a concebirse, ya no exclusivamente, como bien de consumo, sino como inversión de capital y motor del desarrollo modernizador, sobre la base de la capacitación —teoría del capital humano— de los recursos humanos.

Paralelamente a dicha expansión y a la consiguiente demanda social de educación, se produjo un crecimiento sin precedentes del sector en Iberoamérica, extensivo al resto del mundo, reflejado en el incremento de la escolarización, posibilitándose, a pesar del gran crecimiento vegetativo de la población, el acceso al sistema educativo, no sólo de sectores de la población tradicionalmente atendidos, si no de otros anteriormente excluidos de la escuela, así como una fuerte reducción del analfabetismo. La llamada “década perdida” de los ochenta, con su acusada desaceleración económica y consiguientes políticas de ajuste estructural, repercutió muy negativamente en la educación al caer en picado los fondos públicos asignados al sector. No sólo decreció el ritmo de crecimiento de la matrícula escolar si no que la crisis afectó a la calidad de la educación puesta de manifiesto en las altísimas tasas de repetición y abandono del sistema y en el deterioro de la formación del profesorado.

La recuperación económica de la última década del siglo y el proceso de democratización iniciado en la anterior en la mayoría de los países de Iberoamérica, han vuelto a poner en primer plano a la educación en la región, si bien inmersa en las contradicciones del sistema económico reinante, la incertidumbre y crisis generalizada de valores, y en la necesidad de replanteamiento de sus objetivos como se trasluce en las numerosas reformas educativas de los últimos años. Las seculares tensiones del sector —tradición o modernidad, cambio o reproducción social, restricción o democratización— se intensifican hoy día en un mundo pretendidamente globalizado y de gran aceleración histórica. La necesidad, por consiguiente, de redefinir y articular sus diversos objetivos sigue pendiente hoy día, como se desprende de la recomendación enunciada ya en 1962 por la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social celebrada en Santiago de Chile.

«La educación constituye simultáneamente un derecho humano, un bien de consumo, un instrumento para transmitir o modificar los valores de la sociedad y un medio de articular la productividad, por lo tanto, las bases económicas y de otra índole sobre las cuales descansa la necesidad de extender y mejorar la educación difícilmente pueden separarse unas de otras. En efecto, el desarrollo económico puede correr gran riesgo tanto si no se cumplen los fines individuales y sociales del sistema educativo como si dejan de realizarse los de orden estrictamente económico».

Podría decirse, para terminar este primer epígrafe, que la esperanza depositada en la educación por tantas de las más prominentes personalidades iberoamericanas durante casi dos siglos se ha visto, en buena medida, defraudada y que las políticas educativas de la región que, tras la segunda guerra mundial pretendieron convertirla en la gran panacea del desarrollo, no han podido alcanzar sus más anheladas metas. Desafortunadamente, la educación se ha mostrado sobre todo incapaz de reducir significativamente las grandes desigualdades socioeconómicas, las más acusadas de cualquier región del mundo, que siguen constituyendo el mayor freno a un verdadero desarrollo humano, integral y sostenible, así como una fuente permanente de inestabilidad política y social.

En fin, desde un prisma más propiamente didáctico, la educación iberoamericana comparte con la educación en general en todo el mundo, habida cuenta la magnitud y aceleración de los cambios sociales que en mayor o menor intensidad han afectado, entre otros sectores, a la familia, la mujer y el trabajo, la necesidad de transmitir la capacidad de aprender, es decir, de “aprender a aprender” en un proceso de formación y capacitación permanente.

### **Situación actual de la educación: luces y sombras**

Aún cuando las estadísticas educativas varían significativamente entre unos y otros países de Iberoamérica, si consideramos, como pretende este trabajo, a la región en su conjunto, sería injusto decir, a tenor de lo que acabamos de afirmar, que no habido avances en la educación. El panorama es más bien de luces y sombras.

El progreso habido en la segunda mitad del siglo en los indicadores cuantitativos básicos del sector, estrechamente vinculados entre sí, como son el acceso a la educación, la escolarización y el alfabetismo, ha sido notable. Así, por primera vez en la historia de la región, la gran mayoría de los niños llegan al menos a acceder al sistema educativo formal. Aunque

el número de años de permanencia en dicho sistema también se ha incrementado, las desigualdades al respecto, como luego veremos, siguen siendo muy acusadas. Basta señalar ahora que solo la mitad de los escolarizados lograba todavía en 1990 completar el primer nivel de enseñanza o enseñanza primaria.

Aún más alarmante es para muchos especialistas el fenómeno de la repetición escolar —en el abandono influyen más causas externas como la penuria familiar— cuyo promedio es del 20% al 30%, aumentando a su vez entre un 40% y 50% en el primer grado. Tasas de repetición más altas del mundo que ponen inmediatamente de manifiesto el deficiente aprendizaje de la lecto-escritura.

El crecimiento habido, por otro lado, en la tasa bruta de escolarización de la enseñanza preprimaria, nivel cuya importancia en el desarrollo educativo del niño es por todos reconocido, ha sido igualmente significativo a partir de porcentajes muy reducidos hace solo veinte años, situándose en 1990 en aproximadamente el 40%.

En cuanto al segundo nivel o educación secundaria, la tasa bruta de escolarización ha llegado en 1990 al 53%, siendo ya el porcentaje femenino (55,5%) superior al masculino. Si bien aún lejos del nivel de los países desarrollados (90%), dicha tasa es la más alta entre todas las regiones clasificadas por la UNESCO como en vías de desarrollo. Por último, la tasa bruta de escolarización del tercer nivel o enseñanza universitaria, al alcanzar el 17,4% en 1990, es también superior a la del conjunto de los países en desarrollo (6,9%), a cada una de las regiones igualmente definidas y a la media mundial (12,7%), pero lejos aún de la de los países desarrollados (37,9%). Es de señalar también al respecto, el crecimiento relativo mucho mayor de este nivel en relación sobre todo al primario, pero también al secundario, lo que incrementa las desigualdades de todo el sistema; como así mismo que en 1990 las mujeres constituían el 47% del estudiantado universitario, reflejando una tendencia prácticamente universal.

Por otro lado, la tasa de analfabetismo de la población adulta mayor de quince años en Iberoamérica ha decrecido del 48% en 1950 y 26% en 1970 al 15% en 1990 y disminuirá, según los cálculos previstos al 12,5% en el año 2000, lo que la sitúa muy por debajo de la del conjunto de países en desarrollo (33,3%), también inferior a la de todas las regiones así clasificadas y a la media mundial (26,3%) en 1990. Dos observaciones cabría hacer, no obstante, con respecto a estos indicadores. En primer

lugar, se constata que si bien la reducción del analfabetismo ha sido muy fuerte en términos relativos, no lo fue tanto en términos absolutos al pasar de 45 millones de personas en 1980 a 43,3 millones en 1990 y a unas previsiones de 41,7 millones en el 2000. En segundo lugar, las diferencias entre los países de la región siguen siendo patentes, oscilando entre las tasas inferiores al 5% —Argentina, Cuba y Uruguay— y las superiores al 30%, caso de Guatemala y Honduras.

Pero además, no sólo dejaron de cumplirse las previsiones que en su día hiciera la UNESCO sobre la total erradicación del alfabetismo en Iberoamérica para el año 2000, si no que las estadísticas citadas no reflejan con claridad la realidad resultante. No tienen en cuenta fenómenos como el analfabetismo funcional —también padecido en sociedades desarrolladas proclives a la cultura de la imagen— y la reversión al analfabetismo por carencia de materiales de lectura apropiados o por la dificultad de motivar el aprendizaje y consolidar el hábito de la lectura. Además, en muchas de las llamadas campañas de alfabetización, promovidas por organismos internacionales o por los propios gobiernos, ha prevalecido a menudo el triunfalismo y la falta de rigor en el manejo y medición de las estadísticas y el recuento puramente numérico sobre la valoración de los resultados del proceso de alfabetización, es decir, sobre lo que verdaderamente han aprendido los alfabetizados y los efectos que en ellos se han producido.

La ambigüedad e imprecisión del concepto de analfabetismo, de los criterios utilizados en su definición —edad, contenido, nivel alcanzado, años de escolaridad— y de los métodos empleados —de manera independiente o integrada a otras materias— ha impedido a menudo una visión clara de la dimensión y naturaleza del analfabetismo. Se ha tendido, por el contrario, con frecuencia, a ver la alfabetización como un universo cerrado en sí mismo desvinculado, a pesar de sus características específicas, como educación de adultos, tanto de la educación básica como de su función social y económica.

Si se analizan los principales objetivos del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, puesto en marcha por la UNESCO hace quince años —primaria universal, alfabetización universal, mejoramiento de la calidad de la enseñanza— los logros alcanzados respecto de los dos primeros han sido considerables, pero no respecto al último, o sea, la calidad del sistema educativo, no habiéndose logrado además una efectiva vinculación entre todos ellos. Tal como señaló la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de Jomtien en 1992, dedicada prioritaria-

mente a la educación básica, el problema consiste en articular el acceso a la enseñanza y el aprendizaje efectivo, verdadero eje este último del proceso educativo, es decir, la cantidad y la calidad.

Por otro lado, resulta cada vez más indispensable al analizar la situación de la educación primaria y del analbetismo, tener en cuenta la cuestión del lenguaje y de las lenguas a utilizar en la enseñanza, habida cuenta la heterogeneidad lingüística de la mayoría de los países iberoamericanos, y por tanto, la problemática del bilingüismo y la interculturalidad. Por primera vez en su historia dichos países han comenzado a reconocer, en numerosas reformas constitucionales y legislativas de los últimos años, la diversidad lingüística cultural y étnica existente en su seno, planteando a su vez a los sistemas educativos el reto de atender de manera diferenciada a sectores de la población hablantes de lenguas distintas del español mediante la educación intercultural bilingüe.

Esta modalidad educativa que presupone la oficialización de las lenguas indígenas, al menos en sus correspondientes zonas de influencia y su normalización lingüística, se convierte así, en una responsabilidad de la enseñanza pública al incorporarse al sistema formal, extendiéndose progresivamente entre la población aborígen, aunque en la práctica su cobertura sea todavía limitada. Además, tropieza aún con dificultades múltiples: conceptuales —programas de mera transición a la lengua española o de mantenimiento de la lengua materna con el bilingüismo como meta “pedagógicos” métodos, materiales y profesores adecuados “sociales” concientización de su relevancia no sólo por parte de la sociedad indígena sino de la blanca “mestiza” y económicas, habida cuenta el costo de su puesta en práctica—.

En la educación intercultural bilingüe subyace, por tanto, el concepto de interculturalidad, cuyo desarrollo implica a su vez dos principales consecuencias: su extensión más allá del ámbito educativo y su aplicación a toda la población indistintamente, tal como pretende Bolivia en su más reciente legislación al respecto al afirmar: “el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema educativo”. Tiene, además, expresamente, como objetivo el mantenimiento de las lenguas indígenas y el fomento del bilingüismo, ya que “la educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano”.

Señalemos por último que, dentro de los procesos de descentralización política y administrativa que con grados diversos de profundidad y continuidad han emprendido hace algunos años un buen número de países iberoamericanos, la descentralización y regionalización educativas adquieren especial importancia. Si bien es todavía pronto para establecer un balance ni siquiera provisional al respecto, su progreso significaría una inflexión en la tradición fuertemente centralista de la educación iberoamericana que en alguna medida ha frenado su desarrollo y obstaculizado el pluralismo cultural.

### **Observaciones generales sobre la nueva educación iberoamericana**

- a) Aunque las desigualdades educativas por razones de localización geográfica — zonas urbanas y rurales, periferias y centros urbanos — sexo o estatus socioeconómico o étnico no se han superado plenamente en ningún país del mundo, son todavía en la región que nos ocupa muy acusadas y características. Aun cuando los tres tipos de desigualdades citadas pueden analizarse, como brevemente haremos a continuación, separadamente resultan en realidad indivisibles, es decir, cualquier variación en una de ellas afecta a las otras dos.

A las desigualdades educativas tradicionales entre la ciudad y el campo, se han añadido las producidas por el incremento de las zonas urbanas marginales, acentuándose en definitiva el secular carácter dual de las sociedades iberoamericanas. Paradójicamente, estas desigualdades de carácter geográfico son en muchos países de Iberoamérica mayores que las existentes en otros países en desarrollo, a pesar de disponer aquellos de rentas más elevadas y de poblaciones rurales comparativamente más reducidas. En fin, las desigualdades a las que nos referimos se acumulan a lo largo de la pirámide educativa y tienen que ver no solo con el acceso al sistema sino, y sobre todo, con la permanencia en el mismo.

Por el contrario, las desigualdades en base al sexo se han ido reduciendo en todos los niveles educativos, siendo notorio el equilibrio alcanzado entre ambos sexos en la enseñanza superior, reconociéndose ya sin reservas la vital importancia de la educación femenina en general en la transformación de las sociedades (control demográfico, higiene, nutrición, receptividad a la innovación, motivación educativa). En fin, las desigualdades educativas basadas en las

socioeconómicas, también de carácter acumulativo, son las más difíciles de erradicar ya que al relacionarse estrechamente unas con otras, se refuerzan mutuamente.

- b) En consecuencia, la educación no podrá por sí sola reducir las grandes desigualdades sociales iberoamericanas —ni las de país alguno— pero sí deberá desempeñar un papel primordial en esta tarea. Por lo que la educación es condición “sine qua non” pero no suficiente para un auténtico desarrollo integral de la región y ello supone, como explícitamente afirmó la Cumbre Iberoamérica de Cartagena de Indias, hacer viable:

*Un enfoque integrado del desarrollo para el logro del crecimiento y la equidad en forma simultánea y no secuencial a través del políticas sociales de efectos distributivos, productivos y de eficiencia*

- c) Los recortes de fondos públicos a la educación iberoamericana medidos no en términos relativos si no absolutos —los porcentajes del PNB a este sector se mantienen casi constantes desde 1980— afectan, preferentemente, a la escuela pública, contribuyendo a su progresivo deterioro en relación a la privada y ahondando la brecha entre ambas.
- d) A la vista de las anteriores afirmaciones resulta oportuno reflexionar sobre si la tendencia en la región al cuestionamiento de la dimensión del Estado en general, y a la reducción de su función social en particular, en la que la educación ocupó tradicionalmente un primerísimo plano en beneficio del sector privado, no hará más difícil la superación de las persistentes desigualdades sociales y de la pobreza que alcanza a la mitad, al menos, de la población total iberoamericana.
- e) Los sistemas educativos de la región difícilmente podrán transmitir por sí solos los conocimientos, aptitudes y valores necesarios para “aprender a aprender”. Esta triple tarea, como responsabilidad conjunta de la sociedad, ha de compartirse con las distintas organizaciones sociales, actores económicos y medios de comunicación en un marco de educación permanente en el que se potencien la educación no formal e informal. No obstante, son encomiables los esfuerzos por establecer en la educación formal no solo una mayor participación en la gestión y organización de la escuela sino una “educación en valores” mediante métodos transversales, con el fin de fomentar, más allá de la antigua educación cívica y de la educa-

ción moral, actitudes y comportamientos favorables a la solidaridad y tolerancia, indispensables para la convivencia democrática.

- f) Para mejorar la transmisión, por parte de los sistemas educativos de la región de los conocimientos, competencias y valores pertinentes, es imprescindible mejorar la calidad de la educación en sus diversos aspectos, teniendo bien en cuenta, como asimismo señaló la Cumbre Iberoamericana de San Carlos de Bariloche, que tal mejoramiento “no debe hacerse desatendiendo el principio de equidad”, como desafortunadamente ha solido ocurrir en el pasado.
- g) El cambio cualitativo que la educación iberoamericana requiere obliga a reflexionar sobre las dimensiones de dicho cambio, que comprende los llamados “factores internos de la escuela”, es decir, los objetivos, programas de estudio, formación y situación del profesorado —incluyendo la formación de formadores— materiales didácticos y aplicación de las nuevas tecnologías en el aula. La proclividad de la región a las reformas educativas es síntoma de esta preocupación por la calidad de la enseñanza, si bien rara vez generaron aquellos cambios cualitativos significativos al no tener en cuenta el conjunto de factores citados y la estrecha relación entre ellos.

La tendencia hoy día es a concebir las reformas como cambios sistémicos que permitan en alguna medida la continuidad de las políticas educativas “como políticas de Estado basadas en el consenso y participación de todos los sectores sociales”, aspiración planteada en la Cumbre Iberoamericana de San Carlos de Bariloche. Continuidad, por otro lado, que no excluye, antes al contrario, la necesidad de una evaluación objetiva y permanente que solo ahora, habida cuenta las dificultades de llevarla a cabo, empieza a abrirse camino.

- h) El movimiento reformista universitario de principios del siglo actual, encarnado en la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, generador de un nuevo modelo de educación superior con repercusiones fuera del ámbito académico, constituyó una respuesta a los cambios sociales que se venían produciendo en varios países de la región, entre los cuales figuraba en primera plano la emergencia de una creciente clase media. El modelo surgió, en consecuencia, directamente vinculado al entorno social y a sus nuevas exigencias.

Se trata ahora de profundizar en los valores aportados por dicha

reforma —autonomía, libertad de cátedra, mayor participación del estudiantado y profesorado, renovación curricular, desarrollo de la investigación— a la vista de los nuevos cambios y demandas de la sociedad en el umbral del nuevo siglo. La renovación de la universidad requiere, por tanto, una mayor pertenencia social y un mayor esfuerzo para articular la tradicional exigencia de excelencia y la apremiante demanda de equidad que recorren las sociedades iberoamericanas.

Ante, por un lado, la brecha tecnológica que separa Iberoamérica del mundo desarrollado y la importancia del progreso científico como factor imprescindible del desarrollo sostenible y, por otro, la injusta distribución de la riqueza, la universidad iberoamericana ha de incrementar su capacidad no sólo docente, si no investigadora en la que también se incluya la problemática de las inequidades educativas y socioeconómicas.

Hay que señalar, por último, que una universidad enraizada en la sociedad y responsable ante ella, no puede ser ajena al problema de la calidad de la educación, ni tampoco al de la interdisciplinariedad, tanto en su propio ámbito como en el conjunto del sistema educativo. Aspectos a los que aludimos a continuación a propósito de la enseñanza de la historia en el nivel medio.

## **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO**

### **El debate sobre la mejora de las humanidades en España**

El apasionado debate generado en España por el “Plan de Mejoramiento de la Enseñanza de las Humanidades”, exigencia ampliamente compartida, y específicamente por el Proyecto de Real Decreto de Geografía e Historia y de Lengua y Literatura, presentado por el gobierno en 1997 y finalmente rechazado en el Parlamento, puso en evidencia la tendencia a la politización y la dificultad de consenso en este sector particularmente controvertido, de la enseñanza, sobre todo en la compleja situación política española actual.

El proyecto, al circunscribirse al nivel medio, puso también de manifiesto la llamada “crisis de identidad de la educación secundaria” a pesar, o tal vez por el hecho, de haber sido la etapa del sistema educativo objeto

por doquier de mayores transformaciones en las últimas décadas, dado el carácter crucial de la misma.

Además, el fracasado proyecto, cuyo principal objetivo fue establecer una enseñanza de la historia de España, “común”, según unos, o “compartida”, según otros, parecía en principio razonable. No tardó, no obstante, en ser blanco de severas críticas desde ángulos diversos. Entre las cuales figuraba la inconveniencia de regular materia tan sensible por decreto sin acuerdo previo; y el haberse centrado excesivamente en la historia, descuidando la interdisciplinariedad que, en alguna medida, debe impregnar las diversas materias —historia y geografía, lengua y literatura, filosofía, lenguas y culturas clásicas— habitualmente comprendidas en el sector de humanidades, olvidando, en opinión de Fernando Savater, que tales asignaturas deberán tener como objetivo común “el establecimiento de pautas de conocimiento penetrando también en las ciencias a través de una capacidad de reflexión”.

Efectivamente, si, por un lado, se admite mayoritariamente el deterioro de la enseñanza de las humanidades, muy especialmente en la enseñanza secundaria, afectando a su vez a la universitaria, en beneficio de conocimientos científicos y técnicos más utilitarios, no se acaba, por otro lado, de asumir la necesidad de una mayor interdisciplinariedad entre las humanidades y las ciencias. Como observó, Antonio Ortega y Díaz Ambrona, presidente de la Comisión de Humanidades creada tras el rechazo del Proyecto, “el humanismo no es patrimonio de las humanidades”; si bien, ser culto hoy día, como añadía Ortega, no solo implica conocer historia y filosofía si no también ciencias y matemáticas, es necesario que estas últimas “se impregnen de humanismo en el aula: en el enfoque, en la didáctica y en el trasfondo intelectual”.

En fin, si como observaron numerosos críticos del proyecto, este no solo desdénó las demás materias de las humanidades en beneficio de la enseñanza de la historia, si no que dio preferencia a los contenidos mínimos sobre otros aspectos de dicha enseñanza de carácter conceptual y pedagógico, también es cierto que el debate suscitado al respecto trajo a un primer plano la discusión sobre la dimensión y el papel de la historia en la enseñanza media; y, más específicamente, sobre la incidencia de la historiografía en aquella, el aprendizaje de la historia y la investigación educativa, el lugar de la historia en el currículo, los objetivos y elección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los materiales y recursos didácticos de dicha enseñanza. Factores a los que M<sup>a</sup> Carmen

González Muñoz dedica su detallado estudio comparativo “La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones”.

La Comisión de Humanidades citada terminó emitiendo un dictamen no obligatorio en el que se estableció una serie de recomendaciones a favor del fortalecimiento de la enseñanza de las humanidades abogando por “el consenso y respeto a los hechos históricos, y a la comunidad crítica de los historiadores”; estimulando la continuidad de la discusión académica y rechazando “la manipulación de la historia en función de intereses presentes, de posiciones ideológicas o de proyectos colectivos de futuro”. La mejora de las humanidades en la secundaria es, en definitiva, según se desprende del dictamen, solo un aspecto de la mejora de la calidad de la enseñanza de todo el sistema educativo.

Nos hemos detenido en este debate, todavía inconcluso, habida cuenta su interés en sí mismo y en la creencia que tiene asimismo validez para los países iberoamericanos, inmersos en problemas semejantes, aunque no idénticos, en lo que a este sector de la enseñanza se refiere.

Nos parece también oportuno referirse aquí al estudio que a propósito de un aspecto tan significativo de la enseñanza de la historia como el curricular, llevó a cabo en 1996 la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el marco del proyecto sobre “Alternativas para la Armonización e Innovación de la Enseñanza de la Historia en Iberoamérica”.

### **La enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio en los planes de estudio**

El estudio se propone analizar las características y objetivos de los currículos oficiales de historia que constituyen la base de la práctica docente, si bien un análisis más completo de dicha práctica requiere tener además en cuenta elementos como textos, manuales y demás recursos didácticos para una mayor aproximación a lo que realmente se enseña en el aula.

El análisis se realizó cuando en numerosos países iberoamericanos se estaban diseñando o implantando nuevos planes de estudio que, en mayor o menor medida, afectaban al sector que nos ocupa. Ello permite una comparación entre estos y los antiguos programas.

Es así que los planes de estudio más recientes tienen una estructura curricular más completa y reflejan, no sólo las teorías del aprendizaje de Piaget, si no las de la psicología cognitiva y del constructivismo. Las

influencias desde el punto de vista historiográfico oscilan entre el eclecticismo, el énfasis en la historia social y la denominada genéricamente “nueva historia”; siendo también patente la evolución desde una historia de hechos a una historia de procesos en la que adquieren relevancia, entre otros factores, el cambio y la continuidad y la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales.

Dos aspectos de los currículos de historia reflejan posturas diferenciadas e incluso contrapuestas: las referidas al *tipo de currículo*, por un lado, y a la *mayor o menor autonomía de la enseñanza de la historia* con respecto a las ciencias sociales, por otro. En primer lugar, en los países del Cono Sur se tiende, por razones políticas o pedagógicas, a currículos abiertos o flexibles que permitan mayor libertad a las jurisdicciones, centros y profesores en la elección de contenidos. En Brasil, habida cuenta su organización política federal, la libertad es total; en Uruguay, se ha establecido recientemente la diferenciación entre núcleos básicos y prescriptivos y aquellos otros de competencia exclusiva del profesor; y en Argentina, la reforma en curso apunta a la fórmula de enseñanzas mínimas.

Por el contrario, los currículos más cerrados o prescriptivos que reflejan la voluntad de establecer unos contenidos comunes para toda la nación y constituyen un instrumento más explícito de orientación el profesorado, no siempre bien formado, son más propios de México y de los países centroamericanos y caribeños. Fórmulas intermedias se encuentran en los países andinos, entre los cuales Perú dispone de un currículo más abierto.

En segundo lugar, la contraposición se refiere a la consideración de la historia como *materia autónoma en la enseñanza media o insertada en una área más amplia de ciencias o estudios sociales*. Por regla general, los países del Cono Sur suelen ser más favorables al planteamiento disciplinar —la historia de manera autónoma— y los de América Central al planteamiento interdisciplinar. México, al revés de España, ha evolucionado hacia la disciplinariedad, postura que es también patente en Cuba, mientras que en los países andinos existen variedad de fórmulas.

El panorama es, por tanto, variado y cambiante, no habiéndose producido una evolución lineal; es decir, existen en la actualidad países que desde un tratamiento disciplinar optan por otro más integrado, y al revés. Además, la fórmula integradora es en realidad variable, consistiendo a menudo en un mero agregado de disciplinas con objetivos comunes pero con contenidos y horarios de clase separadas.

En cuanto a los *objetivos de los currículos*, una diferencia primordial entre los planes antiguos y los más recientes estriba en que estos últimos ponen gran énfasis en la formación de la ciudadanía, manteniendo la confianza en la historia y las ciencias sociales para desarrollar la solidaridad, la tolerancia y los sentimientos nacionales. Además, en aquellos países en los que predominan los esquemas integrados de ciencias sociales, los objetivos son múltiples —generales, específicos, operativos— y proclives a fomentar finalidades sociales de carácter amplio. En cambio, en países donde la historia adquiere protagonismo como tal —la reciente reforma mexicana— los objetivos son más escasos y de carácter predominantemente histórico.

Referente a los *contenidos de historia* en la educación secundaria, se observa también una mayor coherencia curricular e historiográfica en los planes reformados recientemente o en proceso de reforma redactados por equipos técnicos más homogéneos y, en definitiva, un deseo generalizado de actualización de los contenidos que, sin embargo, están inevitablemente condicionados por las circunstancias políticas, sociales y económicas del momento en que fueron elaboradas.

La organización, por otro lado, de los contenidos es claramente cronológica en todos los países, con algunas raras excepciones de carácter temático o de enfoques favorables a comenzar la historia a partir del presente. En la escala espacial, predomina la secuencia que va de lo local a lo nacional e internacional en etapas sucesivas o en círculos concéntricos. La periodización histórica sigue siendo mayoritariamente eurocéntrica, con gran énfasis en la prehistoria y en la Edad Media y con lagunas importantes en la época contemporánea. Carencias todas ellas que los currículos más recientes intentan superar, incluyendo, entre sus objetivos, referencias explícitas al tiempo histórico. En fin, para terminar este aspecto de los planes de historia, se observa que todavía es incipiente la aparición, entre los contenidos, de temas más actuales como los relacionados con el género, los “vencidos” de la historia, el medio ambiente y el interculturalismo.

### **La enseñanza de la historia de Iberoamérica en los planes de estudios**

Un aspecto significativo del estudio sobre los planes de historia en la enseñanza secundaria que comentamos fue el análisis del peso específico, objetivos y contenidos de la historia de Iberoamérica como tal, si bien

la información que sirvió de base a dicho análisis fue más desigual entre los distintos países. Una primera observación al respecto, nos indica que de los veinte países estudiados, diez —ocho centroamericanos y caribeños, México y Brasil— incluyen la historia de América como materia específica o, al menos, como ámbito específico de estudio; tres —Colombia, Paraguay y Uruguay— la estudian durante varios años asociada a la historia nacional y universal, y los restantes la dedican un espacio más o menos extenso, distribuida entre los diversos currículos. El tratamiento específico de la historia de América por el primer grupo de países se refleja en la mayor diversidad y alcance de sus objetivos: el conocimiento de un pasado compartido, la búsqueda de raíces a los problemas y a la realidad presente. En algunos casos, los objetivos se amplían a una toma de conciencia de los problemas que afectan al subcontinente, la necesidad de aunar esfuerzos (República Dominicana), desarrollar el sentimiento e identidad latinoamericanas (Uruguay), y promover la unidad y la integración (Cuba). Objetivos estos últimos que no aparecen ajenos al renovado impulso que han cobrado los movimientos regionales y subregionales de integración en los últimos años. El énfasis en la historia común de los países centroamericanos, al menos dentro de su propio ámbito geográfico, se debe además a razones históricas propiciadoras de una unión política que no llegó a consolidarse.

Respecto a los contenidos, sorprende, por el contrario, que tanto en los países en cuyos currículos la historia de América constituye una asignatura específica o en aquellos otros en los que no es así, se dedique escasa relevancia a las culturas indígenas y a la historia de América después de la Independencia, sobre todo a la del siglo xx. Falta además, en lo que a dicho siglo se refiere, un hilo conductor —existente en periodos anteriores— que facilite articular puntos comunes.

La conclusión a la que llega el estudio en este punto es que la historia de Iberoamérica sufre un tratamiento todavía muy desigual e insuficiente. Se señala, además, la falta de consenso sobre el término de Iberoamérica utilizado en algunas ocasiones junto con los de Hispanoamérica y Latinoamérica, pero nunca en el sentido de una comunidad iberoamericana integrada por todos los países hispanos y luso hablantes como pretenden las Cumbres iberoamericanas. Hecho este que confirma la escasa difusión del término Iberoamérica todavía restringido al ámbito oficial y diplomático de las Cancillerías.

La segunda fase del proyecto de la OEI a la vista de la información sobre los planes de estudio que acabamos de resumir, ha tenido como resultado la propuesta de un currículo-tipo de historia de Iberoamérica seguido de una Guía para el Profesor en la que figuran los criterios empleados para la selección de contenidos, la glosa de los mismos y las recomendaciones metodológicas acerca del uso de las fuentes del conocimiento histórico y de otros instrumentos como medios de enseñanza. La propuesta fue presentada a la última Cumbre Iberoamericana celebrada en Oporto, en octubre de 1998.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARNACH-CALBÓ, Ernesto: "*La nueva educación indígena en Iberoamérica*", en "*Educación Bilingüe-Intercultural*". Revista Iberoamericana de Educación, nº 13, OEI enero-abril, 1997.
- BLAS, Patricio de; GONZÁLEZ MUÑOZ, M<sup>a</sup> del Carmen; ROCA, Enrique; SERVIÁ, M<sup>a</sup> Jesús: "*Los Planes y Programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*". OEI/Marcial Pons, 1996.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M<sup>a</sup> Carmen: "*La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, Tendencias e Innovaciones*". OEI/Marcial Pons, 1996.
- H. COOMBS, Philip: "La crisis mundial en la educación: perspectivas actuales". Santillana, Aula XXI, 1985.
- «*Informe mundial sobre la educación*». Santillana/Ediciones UNESCO, 1993.