



IDENTIDADES NACIONALES Y EXPLICACIÓN DEL MUNDO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA VISIÓN DEL “OTRO” Y LOS ESTEREOTIPOS ENCICLOPÉDICOS

Josep Ciscar
IES “La Valldigna”

José A. Santiago
Universidad de los Andes (Venezuela)

Xosé M. Souto
Universidad de Valencia
xmsouto@hotmail.com

Resumen

El proceso de globalización ha influido en los cambios escolares en la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Los manuales de geografía escolar cambian su finalidad: de un adoctrinamiento patriótico a una descripción taxonómica. Los territorios, como Iberoamérica, o la Unión Europea, son referentes culturales de un proceso económico que se presenta de forma acrítica. El estudio de más de 26 manuales de geografía e historia nos ha permitido mostrar las semejanzas en un modelo escolar válido para los países de la OCDE en el inicio del tercer milenio.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, didáctica de la geografía, manuales escolares.

Abstract

The process of globalization has influenced in the school changes in the education of the Geography and of the History. The manuals of school geography change his aims: of a patriotic indoctrination to a taxonomic description. The territories, such as Latin America or the European Union, are cultural references of an economic process, which is presented uncritically. The study of more than 26 manuals of Geography and History has allowed us to show the similarities in a school model holds for OECD countries at the beginning of the third millennium.

Key Words: Teaching History, Teaching Geography, Text books.

Las identidades nacionales se construyen, en cierta medida, como resultado de la instrucción escolar. Es cierto que existen otros instrumentos de socialización, como es el caso de los medios de comunicación, que transmiten informaciones que desarrollan hábitos y actitudes. En el ámbito escolar no es sólo el adoctrinamiento que se puede ejercer a través de las explicaciones del profesorado en clase, sobre todo en momentos de control ideológico, sino también por otros medios más sutiles, entre los que encontramos las descripciones geográficas e históricas. No sólo lo que se refiere al país en concreto, sino también la descripción de “otro”, que sirve como contraste de las características que definen la identidad patria.

Los manuales escolares han sido un instrumento de socialización importante para esta finalidad, pues los alumnos leían y memorizaban tópicos que eran muchas veces coincidentes con la opinión dominante, que se expresaba con estereotipos en los medios de comunicación y en las conversaciones de familias y amigos. Una situación que se mantiene en el mundo globalizado.

En este trabajo hemos querido constatar que los libros de texto de Geografía (tanto en España como en Venezuela) reproducen, a menudo, un conjunto de tópicos (hechos y conceptos) que influye en las actitudes de recepción de la información de los medios de comunicación y favorece una cierta valoración de países y conjuntos territoriales, como Iberoamérica o la UE.

En España la construcción nacional estaba determinada en los años setenta por la imagen que se quería proyectar desde la dictadura del general Franco. De esta manera España era un Estado único que se proyectaba sobre Iberoamérica como un padre (o madre) sobre sus hijos que tenían problemas (de ahí la idea de subdesarrollo y problemas). Este reflejo simbólico se difundía en los programas escolares, en la formación del profesorado y en los manuales como pretendemos mostrar.

Si recurrimos a las teorías de la trasposición didáctica para analizar los libros de texto, podemos extraer la conclusión de un doble retraso científico y educacional, como en su día mostró Alberto Luis (1985). Hasta bien entrados los años ochenta no inciden en España las teorías de la Nueva Geografía (la cuantitativa neopositivista) y no existe otro modelo pedagógico más allá de la exposición tradicional, abriendose en los años setenta la vía de los objetivos operativos, lo que se repite en el caso de Venezuela a lo largo de todo el siglo XX.

¿Cómo afectaron estas innovaciones teóricas a la constitución de una identidad espacial? A modo de conjetura podemos indicar que las nuevas teorías, claramente marginales en la práctica escolar, supusieron la introducción de un lenguaje aséptico, complejo y que ocultó el diagnóstico geopolítico de los países iberoamericanos. Es decir, el modelo geográfico escolar se cubrió de un barniz tecnocrático que sobrevaloraba ciertos hechos territoriales (por ejemplo la UE) en detrimento de otros (los contrastes espaciales en las ciudades). Un esquema que se repetirá en el caso venezolano, donde la descripción general y enciclopédica del territorio se impone sobre los problemas ambientales o los contrastes sociales.

Estado de la cuestión. Los libros de texto

Los programas de investigación de los manuales escolares (Georg Eckert, Manes) nos permiten conocer las líneas básicas de la creación de un modo canónico en la síntesis cultural. En este sentido queremos analizar la evolución del conocimiento de los países de América Latina desde España y viceversa. Los libros de texto siguen siendo los instrumentos

privilegiados de enseñanza y en ellos se condensa la cultura hegemónica que se quiere transmitir. Una información que genera unas actitudes que se utilizan desde el presente para juzgar otros países, otras personas y el pasado.

La síntesis que realiza Falk Pingel (2010) sobre la situación de los libros de texto en el contexto internacional nos ayuda a desvelar las intenciones de estos instrumentos escolares. Este manual, que se edita por primera vez en los años finales del siglo veinte nos recuerda la importancia que tienen los manuales escolares para aumentar el entendimiento internacional. El momento de tránsito de un milenio a otro coincide con el fin del mundo bipolar, que da paso a nuevos problemas (conflictos dentro de un estado y entre estados) y a unas nuevas demandas de calidad educativa, así como a nuevos recursos escolares que condicionan el papel de los libros de texto en el marco curricular.

Toda vez que las cuestiones geopolíticas, aún sin desaparecer, han perdido parte de su capacidad de movilización ahora el mundo y sus relaciones se miden en función de las magnitudes económicas, pero ya no desde la dialéctica desarrollo-subdesarrollo – lo que suponía una actitud demasiado ideológica- sino de una manera más “objetiva”, más “abstracta”, en relación a flujos comerciales, balanzas de pagos, saldos migratorios, volúmenes de pesca, etc. Y es por eso que la CEE tiene cobra más importancia. De esta forma, España en el mundo se convierte en España en la UE, porque ésta es sobre todo una construcción económica más que política y esa realidad geográfica –la económica- se convierte en dominante. Ahora África ha desaparecido de los manuales. Ya no son territorios de “*España en el mundo*”. Ni las relaciones con Marruecos suelen aparecer si no es esporádicamente en relación con los acuerdos de pesca entre, ahora la UE, y este país. Las relaciones y la presencia económica en Guinea ya no existen y tampoco nuestro papel respecto al Sáhara aparece por ningún sitio. Hay un silencio cómplice, a nivel geopolítico, con estos dos espacios –uno dominado por la dictadura de Teodoro Obiang y el otro por la presión de otra, la del Marruecos de Hassan II.

Por otra parte, con la caída de los países del Este parece que toda la teoría y el análisis marxista están mal vistos y ahora no hay bloques contrapuestos en el dominio de la globalización. El capitalismo ha triunfado y no puede ser malo. Ahora lo que hay son países emergentes y pueden ser un ejemplo para países que no han llegado a un nivel de IDH óptimo. Toda la teoría del subdesarrollo de Yves Lacoste ha desaparecido debajo de un análisis autocomplaciente, poco crítico y superficial, al servicio de las grandes multinacionales y las entidades financieras que controlan la economía mundial. Sin embargo todavía es posible encontrar a autores como E. Hobsbawm (2011) que nos presentan una imagen de los problemas mundiales desde una perspectiva histórica crítica.

Y en este sentido crítico hemos de analizar los manuales escolares, como se subraya desde el informe internacional de Unesco: “los manuales de geografía e historia son especialmente significativos, pues explican nuestra identidad como colectivos en unos lugares concretos, con sus conflictos, culturas y tradiciones (...) lo que se relaciona directamente con propuestas de patriotismo y modelos étnicos” (Pingel, op.cit.; 7-8). Las referencias que realizan respecto a análisis de los manuales en tiempos pretéritos (p.e. Liga de Naciones en 1925) nos ponen de relieve dicha importancia en el contexto mundial. Así el estudio de los manuales escolares es muy relevante para ver cómo va cambiando la cultura hegemónica respecto a las identidades nacionales y territoriales.

En España ha sido el proyecto MANES el encargado de desarrollar estas líneas de trabajo¹ desde el año 1992. Su objeto de análisis se ha centrado básicamente en la alfabetización básica y en los contenidos de Historia, pues esta materia escolar ha tenido enorme influencia en la construcción de las identidades nacionales (Valls, 2007).

En relación con el tema que nos ocupa existe una publicación que abre el tema en los años noventa, pero incluso más preciso es el análisis que realizan sobre el pasado histórico y la construcción de las identidades nacionales, en especial en el momento de las independencias de América del Sur².

Todo ello determina que la elección de nuestro objeto de investigación se haya centrado en un contenido muy definido: la visión territorial de Iberoamérica desde España en la segunda mitad del siglo XX y primera década del siglo XXI. Un análisis que queremos realizar con el estudio de los manuales escolares que se han editado entre 1970 y 2010.

Hemos querido analizar cómo se fragua la identidad iberoamericana desde los manuales españoles, tanto en la época de la Ley General de Educación, como en los años posteriores a la supresión de la censura previa después de los años noventa del siglo XX. Un control ideológico que influye menos en la descripción geográfica que la relevancia que poseen las teorías sobre las características que debe poseer la materia escolar. Un modelo que se repite en Venezuela por lo que podemos sospechar de la existencia de unas reglas universales en la cultura escolar de los países de la OCDE.

Objetivo, métodos y fuentes de información

Para realizar esta investigación hemos de precisar nuestro objetivo dentro del contexto de la construcción de las identidades nacionales. En el caso presente queremos abordar la imagen que surge en los manuales escolares españoles respecto a Iberoamérica. Las conjeturas que manejamos son las siguientes

- 1.-La imagen de los países iberoamericanos está condicionada por la visión paternalista y geopolítica de España en los años setenta, como se refleja en los programas escolares
- 2.-Los manuales más innovadores incluyen referencias al contexto del colonialismo americano, pero no suelen utilizar las teorías de Prebisch y el CEPAL. Los manuales venezolanos tampoco incluyen estas referencias críticas.
- 3.-El nuevo contexto de la globalización no influye en una nueva explicación de las identidades nacionales, pues predomina la descripción regional característica de la definición de la geografía escolar
- 4.-En los estudios temáticos no aparecen enfoques diferentes que manifiesten los contrastes internos de los países, procurando ofrecer una imagen homogénea y armónica.

Los métodos utilizados se refieren básicamente al estudio comparativo y a las transformaciones del momento histórico en que se redactan los libros de texto: final de la dictadura franquista y contexto del neocolonialismo por una parte; democracia española y proceso de globalización en el otro. Los manuales escolares utilizados en este estudio son los que aparecen en los cuadros 1 y 2, donde ofrecemos la relación de los mismos por editoriales, pues facilita la referencia de las fuentes; además hemos utilizado las empresas editoras que suponen tres de cada cuatro libros utilizados en España en este período.

Cuadro 1
Relación de manuales escolares utilizados en España.

Edad alumno	Período de la LGE	Período de la LOGSE
14	Libros de 8º EGB: Editorial SM	Libros de 3º ESO: Nau Llibres, Santillana
16	Libros de 2º BUP: editoriales Vicens, ECIR	Libros de 1º Bachillerato: Anaya, Vicens Vives, Santillana
17	Libros de 3º BUP: Editoriales Vicens, Anaya, ECIR	Libros de 2º Bachillerato (Geografía): Mc Graw Hill, Vicens, Anaya, Santillana, Nau Llibres

Cuadro 2.
Relación de manuales escolares utilizados en Venezuela

Edad alumno	Periodo LOE (1980-2009)
12-16	Libro de Primer Año Bachillerato. editorial Distribuidora Escolar
12-16	Libro de Primer Año Bachillerato. editorial Romor Escolar
12-16	Libro de Primer Año Bachillerato. editorial Excelencia
12-16	Libro de Primer Año Bachillerato. Editorial Colegial Bolivariana

Para entender los contenidos que aparecen reflejados en los libros de texto es preciso analizar las programaciones oficiales, pues condicionan los temarios o lecciones expuestos en los manuales. Además el repaso histórico de los programas nos puede indicar el ambiente intelectual oficial que se registraba en las esferas administrativas y que influía en la ideología que se transmite en los contenidos escolares y en la formación docente.

En los años setenta del siglo XX se produce un cambio muy importante en la legislación escolar española. La Ley General de Educación de 1970 transforma los viejos moldes de la Ley Moyano de 1857 de Educación Primaria y el Plan Pidal de 1845, que regulaba la enseñanza secundaria. Se establecía una enseñanza común y obligatoria para todos los alumnos y alumnas desde los seis hasta los catorce años de edad. Y posteriormente se publicaron las órdenes ministeriales que regulaban los programas y cuestionarios de las asignaturas.

Así en el Plan de 1975 de Bachillerato en el curso de 3º de BUP (*Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*) aparece una referencia explícita a Iberoamérica y Filipinas, que se reproducirá como tal en los manuales escolares. Los programas nos exponen un contenido articulado en dos grandes epígrafes (la población y el potencial económico), que era el resultado geográfico de la evolución cronológica del pasado histórico³, una concepción escolar tradicional que procedía del siglo XIX.

Por su parte, las Orientaciones Pedagógicas de los programas oficiales de la segunda etapa de Educación General Básica (O.M. 2 de diciembre de 1970 y 6 de agosto de 1971) nos muestran en el octavo nivel de EGB, en Ciencias Sociales, una lección con este contenido: *La Hispanidad: lo hispánico en el mundo (América y África)*. Pero incluso este contenido se amplía más en la subárea de educación cívica (*España y el mundo internacional*), que en el tema III se titula El mundo iberoamericano⁴. A los alumnos y alumnas de 14/15 años de edad se les presentaba Iberoamérica como el resultado histórico de la colonización española y portuguesa y se creaba la expectativa de una relación que perduraría en el futuro.

Ello es consecuencia de la primacía de los contenidos de educación política (denominada en el franquismo Formación del Espíritu Nacional) sobre los contenidos de Geografía e Historia

en la configuración de una identidad patria. En efecto, en la Resolución Ministerial de 21 de diciembre de 1967, por la que se aprueban los programas que servirán de orientación a los cuestionarios de Enseñanza Media nos encontramos en cuarto curso de Formación de Espíritu Nacional con un tema denominada Hispanoamérica e Iberoamérica en la que se reproducen contenidos muy semejantes a los que hemos visto en el párrafo anterior⁵.

Se nos mostraba la creación de unas identidades culturales desde la proyección imperial de España, lo que se fraguaba teóricamente en unos “derechos, deberes y aspiraciones comunes” de todas las personas que componían este conjunto geopolítico. El aspecto territorial era el definidor de las identidades.

Además, como se puede observar, son contenidos muy semejantes a los que se reproducen en el ciclo superior de EGB. O sea vemos continuidad en ambos programas. ¿Por qué no aparecían en Geografía e Historia? Porque Geografía se ocupaba de la descripción territorial de América Central, América del Sur y dentro de ésta los países andinos, los países del Plata y Brasil, mientras en Historia se estudiaba la conquista y colonización de América. Así en el Plan de 1957 (Orden 4 junio de 1957) se hablaba en Geografía de España de 1º de “posesiones españolas” (B.O.E, 18 de junio de 1957). Luego en 2º habla de Descripción general de América.- Descripción regional de América del Norte, de América central y las Antillas, de los países andinos, de la Meseta de las Guayanas y del Brasil, y de los Países del Plata. En 4º del imperio español

Una tradición que procedía de los momentos bélicos de 1939. Así la Orden de 14 de abril de 1939, que aprobaba los Cuestionarios de Enseñanza Media entendía que la historia de sexto curso era la “relativa a la Historia del Imperio español, se refiere al estudio de la espléndida expansión de España en la Edad Moderna...”⁶.

En consecuencia, tenemos un ambiente cultural y unos libros de texto que configuran una exposición de los contenidos en los cuales Iberoamérica es el resultado lógico del proceso colonizador español y portugués. Los iberoamericanos como “buenos hijos” tenían problemas y aspiraciones. A esta valoración colaboraba la idea de la geografía escolar que se fragua en gran medida en los años cincuenta, bajo la orientación del posibilismo francés y el predominio de una concepción moral muy ligada al Opus Dei, como nos explican para la enseñanza primaria Roser Calaf (1989) y para la Secundaria de Bachillerato Alberto Luis (1985).

Además la formación que recibían los futuros profesores de Primaria y Secundaria estaba dominada por los principios de la Geografía regional, como se puede apreciar en las materias que existían en las Facultades de Geografía e Historia, donde predominaban materias de corte descriptivo y encyclopédico⁷. A ello se le sumaba la ausencia de una buena formación pedagógica, pues todo quedaba resumido en un Certificado de Aptitud Pedagógica de cien horas escasas de teoría y práctica.

En el caso venezolano, la situación es preocupante, pues el formato de los textos de geografía e historia era dictado por las pautas establecidas por el Ministerio de Educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación en el siglo XXI), y han resistido a las reformas curriculares de 1980, 1987, 1995, 1999 y 2005. Todavía se mantiene la misma secuencia didáctica pautada por la reforma curricular de 1969, bajo las orientaciones de la educación tecnocrática, circunscrita a promover el aprendizaje y lograr el objetivo programático; es decir, hay cambio curricular, pero los textos son elaborados con el formato tradicional.

¿Cómo repercute esta situación académica en la confección de los libros de texto? Para contestar a esta pregunta debemos considerar los marcos normativos que determinan la confección de los libros de texto. En el contexto de la Dictadura franquista se habían creado instituciones para regular y controlar la edición de textos escolares⁸. Posteriormente la Ley de Educación Primaria de 1945 recoge en su articulado la necesidad de autorización previa de los libros de texto⁹, que se confirma en el Decreto de 22 de septiembre de 1955 y en el Decreto de 21 de marzo de 1958, que afectaba a Primaria y Enseñanza Media¹⁰. Un control ideológico que todavía permanecía en los años setenta¹¹.

Pero posteriormente los libros de texto cambiaron de normativa, de tal manera que primero sólo se revisaba el conjunto del proyecto curricular y no los contenidos precisos de cada unidad didáctica¹², desapareciendo la autorización previa en 1998, imponiéndose un régimen jurídico en el que dicha supervisión no revestía el carácter de previa¹³, sino que se sometía a los códigos civil y penal.

Por tanto cabe preguntarse: ¿Por qué en los libros de texto de los años finales de siglo XX y en el primer decenio del siglo XXI sigue predominando una visión homogénea de Iberoamérica? ¿Por qué no hay más diferencias en los enfoques teóricos y metodológicos? ¿Cómo influyen las rutinas que se han fraguado en los años del franquismo?

Una hipótesis de trabajo que planteamos consiste en subrayar que la concepción educativa de la geografía como una ciencia en singular, algo que ya combatimos en otra ocasión (Souto, 2010). En efecto, las orientaciones pedagógicas para los programas renovados de 1981 en lo referente a octavo curso se dice en relación con el objetivo 8.2.17¹⁴ (*Describir las características esenciales y la problemática del mundo iberoamericano*): se ha de requerir “un tratamiento más específico, pero sería totalmente acientífico y en desacuerdo con el enfoque general de los objetivos, que nos limitásemos a un análisis exclusivamente sociológico”. En consecuencia se programan actividades descriptivas, con ayuda del mapa, de la morfología general, de la red hidrográfica y los grandes espacios regionales de Iberoamérica. Subraya la importancia del mapa político “para conocer y encuadrar los hechos y sucesos dentro de las fronteras de cada Estado. Por ello se pondrá en relación el conocimiento morfológico, hidrográfico y regional con cada una de las naciones de Iberoamérica”. Igualmente se ofrecen recomendaciones para entender los problemas generales del mundo hispanoamericano en relación con los recursos, organización social, inestabilidad política y escasa industrialización. La variedad de actividades es enorme; la duda que surge es saber si sería posible desarrollarlas en el tiempo previsto.

Para el caso venezolano nos encontramos en los años ochenta una situación semejante a la española, por lo menos en el período anterior a los decretos mencionados de los años noventa del siglo XX. En la estructura de los libros de geografía, debido a que obedecen a las pautas establecidas por el Ministerio de Educación, se muestra el acento descriptivo, pero también funcional y mecánico, que expone la secuencia de rasgos físicos de la naturaleza y de la superficie terrestre. “Este texto ha sido adaptado a los requerimientos del nuevo programa de Geografía General...y contiene los elementos necesarios para el desarrollo de todos y cada uno de los objetivos, por lo cual esperamos que pueda convertirse en un auxiliar, para docentes y alumnos, en el proceso educativo” (Montero y Pérez, 1998).

En la elaboración de los libros de geografía de Venezuela se destaca en la necesidad de ofrecer contenidos programáticos que faciliten el entendimiento de la geografía nacional. En consecuencia, en las instrucciones que se insertan para el uso didáctico del texto, se aprecia

que “El interés de autores y editores ha estado orientado por el deseo de ofrecer a los estudiantes un texto válido para el estudio y comprensión de hechos y fenómenos geográficos, y a los docentes un recurso valioso que les permita elevar la eficiencia de su labor pedagógica (Vargas Ponce y Pérez, 1989).

El análisis de los libros de texto no puede quedar reducido a un ámbito escolar, sino que debe explicar la imbricación con la cultura hegemónica en la sociedad a través de las estrategias empresariales. En este sentido el “desembarco” de las grandes editoriales (asociadas a grupos de comunicación) en Iberoamérica nos permitirá entender mejor las formas concretas de penetración de la ideología tecnocrática de la educación en Iberoamérica, que se complementará ya en el siglo XXI con la medición de la productividad escolar a través de los indicadores de las pruebas PISA. Los datos empíricos que estamos mostrando avalan la interpretación de la constitución de un modelo escolar de educación geográfica que trasciende las fronteras nacionales y se difunde por los países de la OCDE; una difusión que se apoya en los manuales escolares.

El estudio de María Fernández Moya (2009) nos subraya la importancia que ha tenido el desembarco de grupos como Prisa (editorial Santillana), Lagardère (Anaya), Salvat, Planeta o Plaza y Janés en América del Sur, especialmente en países como Argentina, Brasil, Colombia y México. Eso supone que se puede conjeturar una misma línea argumental en relación con la descripción geográfica de los diferentes países de América Latina. Grupos que además no se limitan a la edición de libros, sino que controlan otros aspectos económicos, en especial de los medios de comunicación, sin olvidar su influencia en el sector bélico (caso de Lagardère).

Conocidas las fuentes y habiendo indicado el contexto de control de los libros de texto, vamos a ver cómo hemos trabajado el contenido de los libros de texto en relación con el asunto que nos importa: la imagen de Iberoamérica. Para ello hemos elaborado el cuadro 3, donde especificamos los elementos de análisis que hemos utilizado:

Cuadro 3
Elementos de análisis de los libros de texto españoles y venezolanos

Elemento de análisis	Análisis	Finalidad
Número de páginas que dedica al estudio de Iberoamérica	% sobre total	Ver su relación con el contenido global
Título de la presentación del contenido.	¿Qué ideas se resaltan por la tipografía?	La idea principal que transmite
Descripción de los países que estudia en las lecciones	Ver qué países cita y cómo los describe	Cómo clasifica a los países en relevantes/menos relevantes
Referencias a la población y grupos sociales	¿Qué referencias hacen a la población y sus actividades?	Ver si valora la diversidad
Relación con otras potencias mundiales	¿Cómo se explica la relación de Iberoamérica con otros espacios geopolíticos?	Ver dinámicas colonialismo, desarrollo, globalización
El vocabulario conceptual	¿Qué conceptos destacan en las exposiciones?	¿Qué relaciones existen entre hechos y conceptos?
La carga de subjetividad	¿Cuándo se utiliza la primera persona para explicar?	Expectativas de justificación respecto a la opinión pública
Las actividades y ejercicios que propone	¿Cuáles son los métodos que utilizan?	¿Es posible averiguar la metodología que subyace?

Con esta ficha trataremos de averiguar las claves explicativas de los manuales escolares y cómo influyen en la concepción de un imaginario histórico desde España y proyectado en Iberoamérica.

El tratamiento geohistórico de Iberoamérica y la Unión Europea como territorios políticos

En los libros de texto del Plan de 1975 todavía es perceptible la influencia de la creación de un sentimiento nacionalista español que se fragua en la asignatura de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, una concepción que podemos rastrear en los programas anteriores, como hemos visto en el caso del Plan de 1967 para Secundaria y de los Cuestionarios de 1953 en Educación Primaria, tanto en los contenidos de Geografía e Historia como sobre todo en Formación Política.

Los libros de EGB y BUP del plan de 1970-1975 abordan el contenido de Iberoamérica con alguna lección específica, como resultado lógico de lo que exponían los programas oficiales. Así lo podemos ver en el cuadro 4:

Cuadro 4
Presencia de Iberoamérica en los manuales de la LGE

Grima et al (1980)	Rastrilla (1977)	Balanzá et al.(1976)
Dos lecciones de 46, una de ellas aborda el estudio de la población y en la otra el estudio del potencial económico	Dos lecciones; en un caso el contexto de la colonización como herencia española y en el otro los problemas socioeconómicos	También le dedican dos lecciones, uno a la evolución histórica y otro a los problemas económicos

Sin embargo, la adhesión de España a la Comunidad Europea en 1986, después Unión Europea en 1992, supone un cambio relevante, incluso antes de la aprobación de la LOGSE de octubre de 1990. España en el mundo deja de ver la pluralidad de sus relaciones con diferentes conjuntos geopolíticos para centrarse preferentemente en la UE. La creación de un sentimiento territorial europeo aparece en libros de texto, en manuales de divulgación y en una amplia campaña de los medios de comunicación.

El viraje hacia esta posición lo podemos observar de forma meridiana en la Orden Ministerial de 6 de octubre de 1978 *sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica*¹⁵. En ella se pone de relieve que tras los cambios políticos (muerte de Franco y reinado de Juan Carlos, aún no se ha refrendado la Constitución de 6/12/1978) urge renovar los contenidos para hacerlos compatibles con “las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización”. Se empieza a hablar de Constitución y partidos políticos y significativamente en séptimo curso se cita el proceso de unificación europea: instituciones y organismos. Es decir, se aboga por un estudio de la CEE, luego UE.

Los programas de la asignatura de Geografía de España de 2º de Bachillerato y, sobre todo, los libros de texto de este mismo nivel nos ponen de relieve el cambio que se ha operado. Se busca la idea de progreso en la UE y las ayudas que esta institución desarrolla en la cohesión y desarrollo territorial de la Península Ibérica. Escasas serán las críticas que se viertan sobre ciertos aspectos, como la PAC. Frente a esta marginación de la explicación de Iberoamérica

en los libros de Geografía (de España) aparecen más referencias en el caso de los libros de Historia contemporánea, en especial en Primero de Bachillerato. La Geografía escolar refuerza su modelo de materia descriptiva con un objetivo preciso: crear identidades territoriales. En estos años las finalidades eran dos: las Comunidades Autónomas y la Unión Europea. Dos estructuras territoriales y administrativas que necesitaban una legitimación identitaria. Un modelo escolar que podemos rastrear también en los libros de Educación Primaria, donde las Comunidades Autónomas y la Unión Europea suponen más de dos terceras partes del contenido de los libros de Conocimiento del medio desde 4º a 6º curso¹⁶.

Los ejemplos que hemos seleccionado (ver cuadro 4) nos permiten comprobar que de un porcentaje de 3-5% del total de páginas (uno o dos temas sobre América Latina) se pasa a un porcentaje inferior al 1% en los libros posteriores a la LOGSE (1990), que coincide con la incorporación de España a la UE.

Sin embargo, los programas oficiales sí que hacen referencia a Iberoamérica, en el caso concreto de la posición de España en el mundo. Lo cierto es que el contenido que predomina en este caso es la descripción de la Unión Europea (más del 90% de la extensión de los libros en estos contenidos), tanto desde el punto de vista físico como en las instituciones políticas.

Cuadro 5.
Los libros de texto de Geografía e Iberoamérica en el siglo XXI

Albet y Benejam, 2009	Gea-Clío, 2002 (Nau llibres)	Muñoz Delgado, 2005	Abascal et al., 2009
Son escasas las referencias a Latinoamérica. Se cita en las zonas de pesca o comercio. También la inversión española en A.S.	Las referencias son escasas, pero hay un asunto temático específico (España e Iberoamérica) dentro del proceso de mundialización. Es una actividad dentro de un bloque de contenidos	Referencias concretas a la inmigración. Análisis de las organizaciones internacionales (Mercosur, Pacto Andino, Tratado Libre Comercio) en América. Señala la relación con la UE	En sintonía con las grandes editoriales sigue un esquema descriptivo semejante y con escasas referencias a la problemática de A.L.

Las relaciones con Iberoamérica quedan marginadas en relación con el plan de estudios anterior. Los libros de texto apenas hacen referencia a este territorio y no hay un análisis de la posición de estos países en el mundo globalizado. En lo concerniente a la *estructura de temas y vocabulario* utilizado vemos que, en los años setenta y ochenta, oscilan entre un lenguaje imperialista y humillante con la población aborigen (Rastrilla) hasta otro que se presupone más emancipador (Balanzà) y otros que denuncian el esclavismo colonizador (Grima et al.); o sea, adoptan un criterio explicativo desde opciones ideológicas. Sin embargo lo que predomina en los años finales de siglo XX y ya en el XXI es un lenguaje más aséptico, más políticamente correcto. Es decir, hay un mayor acuerdo implícito entre los autores de manuales escolares en mostrar un lenguaje “políticamente correcto”, como podemos apreciar en el cuadro 6, una tendencia que ya se intuía en algunos manuales de los ochenta, como es el caso del manual del grupo Edetania (Cisneros et al., 1984). Esta dicotomía en el lenguaje y en la utilización de ejemplos de la vida cotidiana lo podemos apreciar también en el caso venezolano, como se aprecia en el cuadro 7. De esta manera se constata que existen márgenes de libertad pedagógica que algunos autores utilizan en un sentido más disciplinar y técnico y otros en una concepción más educativa y ciudadana.

Cuadro 6.
El lenguaje conceptual de los manuales de Geografía

Manuales	Ejemplos de lenguaje
Grima et al (1977)	Claro en los términos que utiliza para hablar de la herencia colonial: “inmigración forzada en régimen de esclavitud, transportada en barcos negreros donde eran tratados como animales y procedían de África occidental” (págs. 483-484) así como en la situación económica del siglo XX “el café representa las nueve décimas partes de la exportación brasileña. Es, pues, agricultura de monocultivo con sus peligros que ello entraña: una crisis en los precios mundiales puede arruinar al país” (página 497)
Rastrilla (1977)	Utiliza todavía un lenguaje claramente eurocentrónico y colonizador: “Los indios a la llegada de los españoles se encontraban en un estado muy atrasado de cultura” (página 146); a su vez la colonización española se caracterizaba por el humanitarismo, mestizaje, síntesis de culturas y sentido católico” y no tiene reparo en caracterizar de esta guisa la situación en la segunda mitad del siglo XX: “Al indio se le considera incapaz de asimilar la cultura europea, y al negro se le tiene por negligente e irresponsable” (pág. 156)
Balanzá et al (1978)	El vocabulario es claro y preciso. Por ejemplo la conciencia del subdesarrollo... en la economía mundial se le asignaba un papel de tipo “neocolonial”: proporcionar materias primas a precios baratos (página 452). La estructura de los dos temas (siguiendo las directrices de la programación oficial) lo enfoca bajo el prisma de la relación entre EEUU y América del Sur: El epígrafe: la creciente influencia de Estados Unidos (1890-1930) anuncia un hilo conductor explicativo. “El gran vecino del Norte penetra en los países de América Latina no sólo mediante el poder económico de las grandes empresas capitalistas, sino instaurando un sistema de control político de todo el continente en el que se asigna el papel de árbitro y garante.” (página 451)
Cisneros et al (1984)	Utiliza un lenguaje más técnico y aséptico: Indica que en los países de Latinoamérica encontraríamos un grupo que se situaría entre los más desarrollados e industrializadas de aquellos que están en vías de desarrollo... página 386. Ya existe una descripción completa con todos los factores regionales (del relieve a la organización espacial)
Albet et al (2009)	Se abandona el concepto de subdesarrollo, que es sustituido por el de países emergentes, en desarrollo, con diferentes clasificaciones sobre el nivel de renta. Una tipificación de países que se acompaña de una explicación técnica: la dificultad de acceder a la globalización por problemas infraestructurales.
Muñoz Delgado (2005)	busca una definición que combina aspectos geopolíticos con otros de tipo económico (centro/periferia; desarrollo/subdesarrollo), pero sin hacer referencia explícita al problema del colonialismo
Abascal et al (2009)	Utiliza indicadores pretendidamente objetivos (PNB, IDH) para clasificar a los países y así definir el nivel de desarrollo. A este grupo pertenecen un amplio número de países situados, sobre todo, en el hemisferio Sur, por lo que también se les da el nombre de países Sur... se les denomina asimismo Periferia.(...) Entre los dos grupos (desarrollados y subdesarrollados) existe otro formado por países que han conseguido incorporarse al modelo de desarrollo industrial.... Son los llamados países emergentes, que se sitúan fundamentalmente en el sureste asiático, América del Sur (Brasil) y sur de África

Cuadro 7.
El lenguaje conceptual de los manuales de Geografía (Venezuela)

Manuales	Ejemplos de lenguaje
Montero y Pérez (1998).	El texto, dado su apego al programa escolar, orienta su labor conceptual hacia la comprensión de la geografía como disciplina científica, involucrada en el debate planteado en las últimas décadas del siglo XX. Al respecto, el lenguaje es más técnico que pedagógico; por ejemplo: “La Geografía, en las últimas décadas, ha venido atravesando por una época de crisis al igual que las Ciencias Sociales, debido a que los cambios científicos en una disciplinas manifiestan y comienzan con el cuestionamiento de las doctrinas y concepciones tradicionalmente asentadas. Es así como se ha puesto de manifiesto la coexistencia de diversas tendencias y concepciones de la Geografía” (p. 13).
Vargas Ponce y García (1989).	El texto, al analizar la compleja realidad en desarrollo desde los años ochenta del siglo XX, hace uso de un lenguaje sencillo y fácilmente entendible por los estudiantes, de manera de facilitar una lectura accesible. Por ejemplo: “Ahora sobre todo a partir de la globalización y generalización de la telecomunicaciones, producto del desarrollo de la

	transmisión satelital y la informática, es una realidad que no puede ser obviada a la hora de estudiar la historia y la geografía de Venezuela (p. 16). Igualmente, “Venezuela recibe constantemente la influencia cultural de América del Norte y de Europa, primero que cualquier país suramericano; de allí que se desprenden nuestros frecuentes cambios ideológicos y socio-culturales , en general debido a las nuevas corrientes que surgen en el escenario mundial (p. 25).
Rivas (1999)	Esta autora desarrolla un texto cuyo lenguaje es predominantemente sencillo y hace gala de ejemplos fáciles de entender para explicar los contenidos geográficos. Al respecto, insertar ejercicios rápidamente entendibles, para aplicar el contenido programático a partir de interrogantes que formula para invitar a la reflexión. Por ejemplo: Por su posición frente al mar y su cercanía al canal de Panamá, se convierte en un sitio estratégico de primer orden”. Luego, d explicar las consecuencias de la posición geográfica, formula la siguiente interrogante ¿Cuáles de estas consecuencias son ventajas y cuáles son desventajas para nuestro país? (p. 17).
Zamora (1993).	El autor utiliza en la elaboración del texto, un lenguaje predominantemente técnico para explicar la Geografía de Venezuela. Los contenidos programáticos exponen temáticas geográficas con argumentos de la disciplina geográfica; en especial, una visión de síntesis. Por ejemplo: Las actividades agrícolas, tanto las del sector animal, se desarrollan en el país, allí donde las interrelaciones de los fenómenos físicos y biológicos han permitido que el hombre labore y cultive la tierra, o bien practique la cría de ganado, sin excluir la posibilidad de una combinación de ambas labores (p. 131).

El estudio particular de los países está condicionado por el modelo de la descripción regional, algo que sucede no sólo en los manuales de España, sino también en los venezolanos¹⁷. Se confirma así la presencia de un paradigma geográfico escolar que se remonta a más de cien años. Se seleccionan los países por su tamaño territorial y prima el carácter taxonómico y toponímico en las descripciones. Los países que aparecen sobre todo en el análisis territorial son los que aparecen en el cuadro 8

Cuadro 8.
Descripciones de países en los manuales españoles

Benejam et al. (1976)	La descripción de los países aparece en las estadísticas demográficas y en la exposición de los recursos y medio físico. Es una descripción toponímica. Agrupa los países topográficamente: América central continental; América central Caribe; América del Sur tropical; América del Sur templada Otra agrupación es de tipo es de desarrollo (Lambert) Relativamente desarrollados (Argentina, Uruguay); Desigualmente desarrollados (Chile, Venezuela, México, Brasil, Colombia); Subdesarrollados (Perú, Ecuador, Paraguay, Nicaragua, Salvador, Rep. Dominicana, Guatemala, Honduras, Bolivia, Haití); Situaciones de excepción (sic) (Cuba, Panamá, Costa Rica).
Grima et al (1977)	Los países seleccionados para analizar como potencias son México, Brasil, Argentina y Colombia
Rastrilla (1977)	Destaca Brasil como “prototipo de país iberoamericano”, subrayando el franco progreso del país en los momentos de Getulio Vargas
Balanzá et al (1978)	Pese a que hablan de Hispanoamérica utiliza el ejemplo de Brasil para hablar del urbanismo periférico de las favelas, que compara con los ranchos de Caracas o el ejemplo del nuevo urbanismo en Brasilia
Cisneros et al (1984)	Describe la situación de algunos países mediante documentos: pirámides de edad en Argentina, Cuba y Méjico, referencias a la reforma agraria en Méjico, producción según estadísticas de varios países. En las imágenes de las ciudades ya se hace referencia al chabolismo. El país que está estudiado con mayor detalle es Brasil

Hemos querido contrastar la visión que existe de los países iberoamericanos desde España con la que ofrecen los propios países respecto a su realidad territorial. Para ello estamos utilizando el ejemplo empírico de Venezuela. En este caso, los libros de geografía del país apuntan hacia la explicación de la situación geográfica nacional, de tal manera que contribuyan a la formación integral del ciudadano; ofrecen contenidos programáticos que ayudan a comprender las características de la geografía física del país, la población y las actividades económicas. “Este libro texto, identificado con el nombre de Geografía de Venezuela, ...muestra las particularidades y singularidades que, en nuestro país, ofrece el medio geográfico, para ello nos hemos valido de los objetivos que orientan el contenido programático puesto oficialmente en vigencia por el Ministerio de Educación, para materializar el proceso enseñanza-aprendizaje de esta realidad geográfica” (Zamora, 1993). Los materiales cartográficos que acompañan la explicación venezolana suelen excluir a los países vecinos, que son un conjunto vacío, tal como sucede en el caso español respecto a Portugal (Claudino, 2010)

Venezuela, por ser ribereña del Mar Caribe, se define como país caribeño. La región caribeña comprende todas las tierras insulares y continentales que rodean al Mar Caribe. En consecuencia, las relaciones de Venezuela con el Caribe son relaciones interregionales, que se producen en un mar casi cerrado; esto permite comprender la afirmación: Un mismo mar, un mismo destino, El Mar Caribe ha sido un factor de integración con los países caribeños, América Central, los Estados Unidos y el resto del mundo.

Sin embargo, Venezuela también se puede considerar como un país andino en virtud de la influencia que ejercen las cordilleras andinas y sus depresiones interiores en la concentración de la población y en el desarrollo de actividades económicas, particularmente agrícolas. Esta apreciación se reafirma en las tendencias orientadas hacia la integración económica con los países andinos suramericanos: Comunidad Andina (Pacto Subregional Andino. (Zamora, 1993).

En cuanto América latina, se explican los principales aspectos geográficos sociales y económicos de los países que le integran. Entre las temáticas más importantes, se subraya en lo político, economía, y la problemática social. Además se exponen las características geográficas la unidad latinoamericana, la integración latinoamericana y las iniciativas del Pacto Subregional Andino y las tendencias y perspectivas latinoamericanas.

En efecto, la prioridad es orientar la explicación de los temas de la naturaleza y se descartan los temas espaciales y sociales de la realidad geográfica. En lo pedagógico, los textos subyace la orientación conductista pues centran su desarrollo a la redacción de objetivos establecidos para originar cambios en el comportamiento de los estudiantes. La idea es fijar en la mente las nociones y los conceptos geográficos, ser retenidos y expuestos en el acto evaluativo.

Pedagógicamente, “El aporte de la enseñanza de la geografía en la formación integral del estudiantes es notable, ya que coadyuve a desarrollar la memoria, la imaginación, el espíritu de crítica, el sentimiento de nacionalidad, la actitud hacia la conservación de los recursos naturales renovables y la solidaridad internacional; por ello es necesario conducir eficientemente su proceso (Vargas Ponce y Pérez, 1989).

En el estudio de la Unión Europea desde Iberoamérica (en este caso Venezuela) hemos querido conocer cómo se representa este territorio desde la perspectiva ajena, tal como sucedía con Iberoamérica desde España. Para ello utilizamos ejemplos de manuales

escolares. Con ello estamos tratando de mostrar que en ambos casos (desde España y desde Venezuela) se repiten una serie de tópicos y, sobre todo, se institucionaliza un esquema explicativo y descriptivo que influye en la constitución de un modelo de cultura escolar. En lo referido a la Comunidad Económica Europea, se hace reseña a los antecedentes que dieron origen a esta integración comunitaria de los países de Europa. Sus objetivos, los principales países y su localización, además de la importancia del comercio exterior en los países europeos, los problemas actuales y tendencias futuras y, finalmente, Venezuela y la Comunidad Económica Europea.

El evidente atraso en la elaboración y vigencia de los textos, en Venezuela, determina que los acontecimientos de fines del siglo XX, como es la presencia del nuevo orden económico mundial (globalización, aldea global), el calentamiento global y sus consecuencias ambientales, el hacinamiento urbano, la movilidad demográfica sur-norte, para citar ejemplos, en raros casos aparezcan en los manuales; tan solo se insertan referencias ligeras sobre estas temáticas. Igual ocurre con la gestiones de integración como es el caso de la Unión Europea, UNASUR, ALBA.

Podemos apreciar que este territorio aparece en relación con la iniciativa de integrar a Europa, para vislumbrar otras posibilidades de oportunidades para diligenciar el impulso económico-financiero y científico-tecnológico. En los libros de geografía se resalta este evento histórico como ejemplo para integrar a los países de América latina

La explicación del mundo. Modelos didácticos para su aprendizaje

Una de las aportaciones más sustanciales que puede hacer la geografía al análisis de las identidades nacionales consiste en su capacidad para relacionar los problemas percibidos por los vecinos en las localidades próximas con los contextos mundiales. Sin embargo, este juego de escalas en la explicación de los problemas mundiales no suele aparecer en los manuales escolares, pues lo que predomina es la yuxtaposición de escalas en compartimentos estancos: municipios, provincias, Comunidades Autónomas, Estados, Instituciones supraestatales.

En el cuadro 9 hemos querido reflejar cómo se analiza el territorio de Iberoamérica desde los libros de texto de Geografía, en especial en relación a su contexto geográfico: juego de escalas. Una vez mostradas dichas correlaciones lo vamos a comparar con la explicación histórica, en especial en la interrelación de las estructuras y coyunturas históricas.

Cuadro 9.

El juego de escalas geográficas e Iberoamérica en los libros de texto de Geografía

Grima et al. (1977)	Alude a las comparaciones con los vecinos del Norte: "El subdesarrollo de Latinoamérica lo vemos, sin duda alguna, si lo comparamos estos países con los EE.UU. y Canadá" página 491. Balanza comercial que produce más beneficios a los capitales extranjeros..." (Ibid.)
Balanzá et al. (1976)	Hacen referencia a la política imperialista de Estados Unidos: La simboliza en Allende y Chile y presenta la década de 1970 como muy convulsa, por la tensión entre oligarquías e intentos reformistas. "El gran vecino del Norte penetra en los países de América Latina no sólo mediante el poder económico de las grandes empresas capitalistas, sino instaurando un sistema de control político de todo el continente en el que se asigna el papel de árbitro y garante." (página 451)

Cisneros et al (1984)	Son más asépticos e indican que en los países de Latinoamérica encontraríamos un grupo que se situaría entre los más desarrollados e industrializadas de aquellos que están en vías de desarrollo... página 386
Edetania (1986)	aluden a los riesgos del monocultivo productivo: algunos países dependen de un solo producto en gran medida: Venezuela, del petróleo ; Chile, del cobre; Bolivia, del estaño; Colombia, del café... la reacción contra la política socialista del presidente Allende en la economía condujo a un ultroliberalismo dogmático protagonizado por una férrea dictadura militar desde 1973", páginas 660 a 672
Gea-Clío, Nau llibres (2006)	Se analiza el proceso de globalización, en especial en los sectores financieros, comunicaciones y energía.

Como hipótesis general lo que observamos es que existen algunos textos (como Gea-Clío, Balanzá et al.) que enfoca los problemas dentro de un contexto explicativo más amplio. Los territorios son ejemplos empíricos de los procesos, que son el eje de la UD

Sin embargo esta situación explicativa de los territorios en el marco internacional, con identidades planetarias no se observa en la mayoría de los libros de texto de 3º de ESO, que siguen planteando una descripción enciclopédica de los territorios como algo estático. Por su parte, los libros de texto de Historia son más analíticos y muestran con claridad interpretaciones históricas, relacionando las coyunturas y estructuras.

Veamos cómo analizan el contexto internacional de Iberoamérica desde los libros de Historia. En España las referencias más importantes a América del Sur aparecen en los libros de Primero de Bachillerato (*Historia del mundo contemporáneo*), donde se analizan los problemas históricos de los siglos XIX y XX. Así en el caso de J. Prats et al. (2000) existe hasta un total de 26 páginas sobre un total de 472 que analiza *las razones de la dependencia de América Latina*. El título de esta Unidad 17 (la última del temario) es bien elocuente del planteamiento e hilo conductor argumental. Las desigualdades sociales y la inestabilidad política se utilizan como elementos que definen esta región geográfica.

Otros manuales, como es el caso de Aróstegui et al. (2008) analizan a Iberoamérica (tema 17) en sus diferentes contextos históricos (Guerra Fría, globalización). Una actitud que está menos marcada en el caso de Villares et al (2002), donde relaciona el devenir de América Latina con el del mundo occidental. Si bien es cierto que analiza con rigor las transformaciones sociales de A.L. no menos cierto es que el análisis político es ambiguo, cuando no "políticamente correcto", buscando esa aparente objetividad que ya habíamos indicado en el caso de los manuales de Geografía.

Desde Venezuela los programas de Historia muestran evidentemente el proceso histórico centrado en momentos históricos delimitados temporalmente, para agrupar procesos de acontecimientos desarrollados bajo circunstancias que revelan las situaciones previas al contacto con los hispanos, la influencia hispana, la liberación de España y la consolidación de los Estados-Nación americanos. Aspecto a destacar es el muy escaso tratamiento pedagógico a los temas de la Globalización.

En efecto, en los textos de historia, la explicación apunta a resaltar la labor culturizadora de España, de Portugal, Inglaterra, Francia y Holanda. Esta acción interventora es resaltada bajo calificativos de imperialismo, hegemonías y colonialismo, más preocupadas por el aprovechamiento de las potencialidades naturales; en especial, los metales preciosos, en un principio y luego, la producción agropecuaria. Desde esa perspectiva, "la expansión europea

ultramarina supuso la existencia de un mundo hispano-colonial y otro anglo-colonial, con maneras bien diferenciadas en cuanto al proceso de constitución y evolución" (Morón, Reyes y Romero, 2002).

En los textos de historia revisados se observó que no se hace referencia a los procesos de integración en América del sur y Europa. Es una explicación histórica que hace poca alusión a los momentos históricos contemporáneos, sin entrar en los detalles que facilitan entender los intentos por estructurar opciones de integración sub-regional, muy propia de los tiempos post-segunda guerra mundial.

Un análisis sobre los textos de historia que se utilizan en Venezuela en las asignaturas históricas, coloca en el primer plano al apego a la concepción histórica descriptiva, más preocupada por destacar los acontecimientos desde una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada. Se trata de una visión positivista del hecho histórico que desvía el entendimiento de los hechos en el escenario epocal en que ocurren y desfasan, tanto al docente como a los estudiantes, de la posibilidad de agitar la reflexión analítica y crítica.

Se continúan pues las tendencias que hemos observado en la enseñanza de la geografía, que tiene una tradición acentuadamente libresca. Se trata de contenidos programáticos de acento disciplinario que hace especial énfasis en nociones y conceptos geográficos, valorados como básicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la predominancia conceptual y disciplinar de fundamentos de geografía física: cartografía, geología, relieve, clima, vegetación, suelos e hidrografía, complementados con temas de geografía humana, como por ejemplo, población, ciudades y actividades económicas. Llama la atención la escasa referencia que se hace en los libros de los temas sociales y culturales.

El análisis de las estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje del alumnado nos permite comprobar, por una parte, las transformaciones metodológicas y, por otra, la importancia que se le concede a cada ámbito temático.

Así en lo que concierne a los cambios en los métodos de aprendizaje, podemos observar cómo en el caso de la disciplina histórica se considera de especial relevancia la adquisición de contenidos a través del análisis de documentos. Es decir, se observa el refuerzo de una concepción positivista, que considera que el pasado se reconstruye con la catalogación y ordenación de fuentes y evidencias. En efecto, la presentación de documentos por sí mismo no asegura la formulación de preguntas y el establecimiento de conjeturas que permitan explicar el pasado. Tampoco en el caso de la Geografía la acumulación de mapas, fotos y documentos verbales asegura que el alumnado sea capaz de plantearse cuestiones y formular explicaciones hipotéticas. Los cuadros 10 y 11 sintetizan estas diferencias en el enfoque metodológico que aparecen en los libros de texto.

Lo que nos ha llamado más la atención es la ausencia de ejercicios en los temas relacionados con Iberoamérica en algunos manuales (p.e. Balanzà et al.; Benejam et al.), lo que se puede explicar por la imposición oficial de estos contenidos, que iban acompañados de la expectativa de su escaso tratamiento en las aulas de los años setenta e inicios de los ochenta. Por tanto, lo que nos refuerza es la necesidad de analizar no sólo el contenido de los manuales, sino también el uso que se hace de ellos.

Cuadro 10.
Actividades en los manuales escolares de España

Grima et al (1979)	No hay ejercicios ni actividades. Todo es texto informativo
Balanzà et al. (1976)	Resulta sorprendente que los temas 35 y 36 sean los únicos que no tienen actividades, sólo hay referencias bibliográficas, mientras que en los otros hay documentos con ejercicios.
Benejam et al. (1979)	El cuaderno de actividades (páginas 363 a 375) NO TIENE ningún apartado para analizar Iberoamérica.
Edetania (1986)	Gran cantidad de documentos, pero pocas actividades de emitir hipótesis o plantear problemas. Predominan las actividades de responder a cuestiones sobre lectura comprensiva, buscando información en el documento
Albet Mas et al. (2009)	Predominan actividades de lectura sencilla de mapas y alguna cuestión de ¿por qué crees que...?
Muñoz Delgado (2005)	Plantea relacionar algunas realidades territoriales
Abascal et al. (2009)	La mayoría de los documentos están sólo para acompañar al texto informativo y hay pocas actividades de guía de análisis
Villares y Bahamonde (2002)	Se utilizan una maquetación de doble página: par/impar con información/documentos y actividades. Pero estas se refieren a la información del propio contenido y los documentos fijan el contenido programático
Aróstegui et al.,(2008)	Se conjugan diferentes tipos de documentos (íconicos, verbales, cartográficos) y existe un análisis crítico de los mismos
Gea-Clío (2006)	Hay dos ejercicios básicos. Uno presupone buscar en Anuarios Estadísticos y en Internet información sobre los países de América del Sur. En el otro se busca una síntesis valorativa sobre las relaciones entre España e Iberoamérica

Cuadro 11.
Actividades en los manuales escolares de Venezuela

Montero y Pérez (1998).	Se limita a exponer los contenidos programáticos con selecciones de lecturas, la exposición de mapas, diagramas, esquemas, fotografías, cuadros estadísticos y al final, de cada tema, redacta una secuencia de actividades que se orientan a revisar los contenidos aprendidos.
Vargas Ponce y García (1989).	La presentación del texto demuestra su apego a lo establecido por el ente oficial. Por tanto, explica cada temática bajo un procedimiento donde se exponen contenidos, luego se formulan interrogantes con sus respectivas respuestas y finaliza planteando las conclusiones del tema expuesto. Finalmente, establece una secuencia de actividades para que los estudiantes demuestren el logro del objetivo. Presenta fotografías, mapas, lecturas complementarias, diagramas, datos estadísticos.
Rivas (1999)	La elaboración del texto asume como su condición esencial ofrecer una secuencia explicativa afincada en la descripción, enumeración e inventario de contenidos geográficos. Cada contenido programático se expone en una secuencia de actividades en orden de dificultad. Luego, se describen una encadenamiento de actividades establecidas para revisar y retroalimentar los contenidos de cada objetivo programático. Le facilita al docente de geografía opciones para desarrollar talleres en el aula de clase.
Zamora (1993).	Expone fotografías, mapas, esquemas y cuadros estadísticos. En el texto predominan lecturas complementarias con el propósito de promover el análisis de los contenidos expuestos. Además describe Guías de Actividades donde se formulan interrogantes para fijar los contenidos expuestos.

Sería pretencioso alcanzar unas conclusiones contundentes y pragmáticas sobre los manuales escolares en el caso de los problemas geográficos e históricos de finales del segundo milenio

en el caso de Iberoamérica. Sin embargo, creemos que podemos señalar una serie de puntos para proseguir en el análisis de las imágenes sociales que se proyectan sobre la identidad iberoamericana desde los libros de texto.

En primer lugar observamos la continuidad de un modelo escolar geográfico que define el territorio iberoamericano como un conjunto de tierras definidas por los geofactores regionales (relieve, clima, vegetación, aguas, población) que se presenta con el resultado de una taxonomía que permite clasificar morfológicamente y económico-geográficamente los países.

Dicha obsesión taxonómica se complementa con indicadores cada vez más refinados, pero con una misma finalidad: la diferenciación territorial, que se basa en una unidad política: los Estados, que como hemos visto en el caso de Venezuela se define por una singularidad geográfica, que se concreta en un mapa con fronteras definidas, pese a su caracterización como país andino o como estado caribeño.

Por su parte, en la Historia las identidades iberoamericanas hemos podido comprobar que se van definiendo con más precisión en los contextos de los procesos de colonialismo/descolonización; desarrollo/subdesarrollo; proceso revolucionarios/imperialismo. Factores explicativos que implican una determinada concepción de la Historia y que facilita la elaboración de narrativas explicativas, algo no hemos apreciado en los libros de Geografía.

En el caso de las actividades y vocabulario empleado en los libros de texto podemos apreciar que existe una diferenciación palmaria entre lo que es la confección del manual escolar y su posible uso, como queda de relieve en la importancia que se conceden a las actividades. También hemos apreciado como existe un progresivo refinamiento técnico en el vocabulario y en la presentación de documentos, lo que no siempre coincide con un cambio metodológico que afecte a otra manera de aprender los elementos que definen la compleja realidad histórica y geográfica.

En esencia, observamos que las resistencias de las rutinas librescas inciden en una caracterización de Iberoamérica, sobre todo desde Geografía, como un territorio de grandes posibilidades, pero lastrado por la insuficiencia de un dinamismo empresarial que aproveche el crecimiento demográfico y la diversidad de recursos productivos. En las sombras y silencios permanecen los contrastes espaciales, las percepciones individuales y las representaciones colectivas de los pueblos (con sus niños, adolescentes, jóvenes y adultos) en la configuración de expectativas plurales de futuro.

Notas

¹ Ver Souto (2002) y página web del proyecto MANES: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html> (última consulta 28/02/2012)

² Nos referimos a la Biblioteca Virtual Patre-Manes, que se puede consultar en: <http://www.uned.es/manesvirtual/bibpatremanes.html> (última consulta 03/03/2012), así como al trabajo dirigido por el profesor Rafael Valls Montés (2007) sobre los procesos independistas americanos.

³ VII. Los países hispánicos: a) Hispanoamérica; 43. La población. Movimientos migratorios. Problemas demográficos. El fenómeno del urbanismo. 44. Potencial económico. Materias primas y fuentes de energía. Desarrollo industrial. b) Filipinas: 45. Filipinas en el mundo actual

⁴ Los epígrafes eran los siguientes: La obra de España y Portugal en América –la formación de los estados iberoamericanos –aspectos sociales, económicos y políticos de la vida iberoamericana –las organizaciones

internacionales iberoamericanas –Iberoamérica en el mundo actual: posibilidades y perspectivas –España e Iberoamérica

⁵ 1.La obra de España y Portugal en América: Hispanoamérica e Iberoamérica. 2. La formación de los estados iberoamericanos. Aspectos sociales políticos y económicos del desarrollo de los Estados iberoamericanos. 3. Iberoamérica en el mundo actual: Unidad de cultura. Problemas. Posibilidades. 4. Solidaridad de los pueblos americanos en una empresa común. 5. Instituciones culturales, políticas y económicas de cooperación. 6. Los derechos, deberes y aspiraciones comunes de los hombres y las naciones de la Comunidad Iberoamericana

⁶ BOE, lunes 8 de mayo de 1939, suplemento al número 128

⁷ Sobre estas cuestiones podemos consultar las síntesis sobre los estudios geográficos universitarios en España (López Palomeque, 1986) y la alternativa que propone José A. Segrelles (2001)

⁸ Es el caso del *Instituto de España* que desde 1938 tenía encomendada la misión de editar los libros de texto de Educación Primaria que se imponían con carácter obligatorio.

⁹ En su artículo 48 indicaba que “los libros de uso escolar en todas las escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección, sin lo cual no podrá utilizarse en la primera enseñanza ni como textos ni como libros de lectura”. Entre las referencias doctrinarias que debían seguirse estaba el Título I de la presente Ley que destacaba el amor a la patria bajo los auspicios del Movimiento nacional (o sea, fascista). *Ley de Educación Primaria* de 17 de Julio de 1945.

¹⁰ BOE de 1 y 15 de abril de 1958

¹¹ Es el caso del Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico. (BOE de 13 de septiembre de 1974).

¹² Real Decreto de 15 de abril de 1992, BOE 23 de abril de 1992

¹³ *Boletín Oficial del Estado* de 4 de septiembre de 1998

¹⁴ AA.VV. *Ciencias sociales. Documento de apoyo para el profesorado*. Estudios y Experiencias educativas. Serie EGB, número 6, Madrid: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica, 1981.

¹⁵ B.O.E., 245, 13 de octubre de 1978

¹⁶ Nos referimos a los libros de la Editorial Anaya de Conocimiento del medio de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria editados entre los años 2008 y 2011.

¹⁷ Lo que se puede confirmar por la manera de definir la Geografía en los manuales: “La geografía es la ciencia que estudia las variaciones que presenta la superficie terrestre como resultado de la acción combinada y simultánea de los elementos naturales (físicos y biológicos) y humanos (culturales), que en definitiva constituyen el medio geográfico” (Zamora, 1993)

Referencias Bibliográficas

CALAF I MASACHS, Roser. Educación Geográfica 1940-1982. (El ciclo de Enseñanza Primaria), *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, Salamanca 1989, v. 8; p. 63-77

CLAUDINO, S. (2010) Portugal en los Libros de Texto Españoles de Geografía. in M^a Jesús Marrón Gaite, María Luisa de Lázaro y Torres (editoras), *Geografía, Educación y formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Grupo de Didáctica (Asociación de Geógrafos Españoles), Universidad Complutense de Madrid, p. 175-189

FERNÁNDEZ MOYA, María. Editoriales españolas en América Latina. Un proceso de internacionalización secular, *Información Comercial Española*, número 849, 2009, páginas 65-77.

GUEREÑA, J.-L.; OSSENBACH, G.; DEL POZO, M^a. (DIRS.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005

HOBSBAWM, Eric. *How to Change the World: Tales of Marx and Marxism*, London: Little, Brown & Co., 2011

LOPEZ PALOMEQUE, Francisco. La enseñanza universitaria de la geografía y el empleo de los geógrafos (en colaboración con Ramón MORELL, Luis URTEAGA y Joan VILAGRASA), *Geocrítica* nº 64, julio 1986, págs.5-65.

LUIS GÓMEZ, A. *La geografía en el bachillerato español*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985

OSSENBACH SAUTER, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, J. M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001

PINGEL, Falk. *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris/Braunschweig: Unesco+G. Eckert Institute, 2010

RAMÍREZ, T.: *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*, Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación - Vicerrectorado Académico - Universidad Central de Venezuela, 2004.

RAMÍREZ, T.: *Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005)*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 2007

SEGRELLES, José A. Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la universidad, *Terra Livre*, São Paulo n. 17 p. 63-78, 2001.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 414, 5 de diciembre de 2002. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-414.htm>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. ¿Qué escuelas de Geografías para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, número 24, Valencia, Escuela de Formación del Profesorado, 2010, páginas 25-44

VALLS MONTÉS, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*, Madrid, UNED, 2007

VALLS MONTÉS, Rafael (director). *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Madrid: Fundación Mapfre Tavera, 2005-2007

Fuentes

ABASCAL ALTUZARRA, FERNANDO., CABEZA GARCÍA, OLGA., FERNÁNDEZ SALINAS, VICTOR., REDONDO DEL RIO, ANA, VAZQUEZ SÁNCHEZ, Mª LUISA.: *Geografía*. Madrid: Ed. Santillana, 2009

ALBET MAS, A. i BENEJAM ARGUIMBAU, P.: *Geografía*. Barcelona: Ed. Vicens Vives, 2009.

AROSTEGUI SÁNCHEZ, J; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PALAFOX GAMIR, J.; RISQUES CORBELLÀ, M. *Història del Món Contemporani*, Barcelona. Ed. Vicens Vives, 2008.

BALANZÁ, M.; BENEJAM, P., LLORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los países Hispánicos*, Barcelona: Vicens Vives, 1976, 3^a edición. (Aprobado por Orden MEC 14-IX-1977)

BENEJAM, P., LLORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J.; VEGARA, J.M. *Intercambio. Geografía humana y económica del mundo actual*, Barcelona: Vicens Vives, 1976 (Aprobado por Orden MEC 21-V-1976)

CASTELLÓ, J.E., PANIAGUA, X.; PRATS, J. *Geografía humana y económica. Bachillerato 2º (BUP)*, Barcelona: Teide, 1976 (aprobada por el MEC 30 marzo de 1976)

CISNEROS FRAILE, Francisco et al. (GRUPO EDETANIA). *Geografía humana y económica 2º BUP*, Valencia: ECIR, 1984 (Texto aprobado por O.M. 11/VI/1984)

EDETANIA¹⁷ (Cisneros et al): *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. 3r B.U.P.* Valencia: Editorial: ECIR. Grupo Edetania. Plan: 1975. Año aprobación por el Ministerio de Educación y Ciencia: 1986. Edición: 1988

GEA-CLÍO, Proyecto¹⁷. *Geografía de España, 2º Bachillerato*, Valencia: Nau Llibres, 2006

-
- GEA-CLÍO, Proyecto. *Tercer ESO. Ciències socials: Geografia*, Valencia: Nau Llibres, 2004
- GÓMEZ ESPINOSA, Antonio. *Cátedra Bolivariana*. Caracas: Editorial Salesiana, 1993
- GRIMA, J. SALOM, J.; MARIN, I.; BELLVER, D. *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, 3º de BUP*, Valencia: ECIR, 1980. Plan de 1975. Año de aprobación: Orden MEC 6 junio 1977
- JIMÉNEZ GRAZIANA, Morelia. *Historia de Venezuela*. Caracas: Terra Editores, 2001.
- LÁZARO TORRES, Mª Luisa; MIGUEL GARCÍA, Isidro de, PASCUAL OTERO, Carmen *Geografía, 2º Bachillerato*, Madrid: McGraw-Hill, 2002 (1ª ed. 1998)
- MONTERO, Andrés y PÉREZ A., Martin Saúl. *Geografía General*. Caracas: Distribuidora Escolar, S.A., 1988
- MORÓN, Guillermo; REYES, Juan Carlos y ROMERO, Vinicio. *Historia Universal*. Caracas: Editorial Santillana, 2002
- MUÑOZ-DELGADO, Mª CONCEPCIÓN: *Geografía*. Madrid, Ed. Anaya, 2005.
- OLIVO DE LANDAETA, Belén. *Historia de Venezuela*. Caracas: Ediciones Eneva, 1976
- PRATS, J.; CASTELLÓ, J.E.; FORCADELL, C.; GARCÍA, MªC.; IZUQUIZA, I.; LOSTE, Mª A. *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*, Madrid: Anaya, 2000.
- RASTRILLA PÉREZ, Juan. *Historia Universal y de España. El mundo contemporáneo*, Madrid: Editorial S.M., 1977 (aprobado 25-XI-1975).
- RIVAS, Elsa Emira. *Geografía de Venezuela*. Caracas: Editorial Excelencia, 1995
- VARGAS PONCE, José y GARCÍA, Pablo Emilio. *Geografía General*. Caracas: Editorial Romor, 1989.
- VILLARES, RAMÓN, BAHAMONDE, ÁNGEL: *Història del Món Contemporani*, València: Ed. Voramar-Satillana, , 2002.
- YÉPEZ CASTILLO, Áureo. *Historia Universal*. Caracas: Editorial Larense, 1995.
- ZAMORA, Héctor. *Geografía de Venezuela*. Caracas: Editorial Colegial Bolivariana, C. A., 1993