

ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO

**MAES**  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**Pablo Gamboa González**

**ANÁLISIS DE LA NARRATIVA DEL  
DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA EN UNA  
SELECCIÓN DE LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Dirigido por Vicente M. Pérez Guerrero**

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**Sevilla**

**2023**



## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>10</b>
<b>Planteamiento del problema.....</b>	<b>12</b>
<b>Objeto de estudio.....</b>	<b>13</b>
<b>Preguntas de investigación.....</b>	<b>13</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>13</b>
<b>Fundamentación teórica.....</b>	<b>14</b>
<b>Libros de Texto: características, relevancia, estudio.....</b>	<b>14</b>
<b>Historia de la Manualística.....</b>	<b>18</b>
<b>Historiografía y Código Disciplinar de la Historia Escolar.....</b>	<b>19</b>
<b>El Pensamiento Histórico, una forma de espíritu crítico.....</b>	<b>21</b>
<b>El Currículo Prescrito: la legislación.....</b>	<b>23</b>
<b>El Descubrimiento de América: un proceso histórico polémico.....</b>	<b>27</b>
La Leyenda Negra y otras interpretaciones.....	28
Escuelas y enfoques.....	31
<b>El Descubrimiento de América en la didáctica escolar.....</b>	<b>33</b>
Estudios similares.....	35
<b>El Descubrimiento de América: una polémica actual.....</b>	<b>38</b>
<b>Metodología y desarrollo de la investigación.....</b>	<b>39</b>
<b>Presentación y discusión de los resultados.....</b>	<b>46</b>
<b>Conclusión.....</b>	<b>60</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>62</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>71</b>

**Con el fin de mejorar la realización y la lectura de este trabajo de investigación, se ha optado por utilizar el género masculino plural como forma inclusiva para referirse a ambos géneros. Esta elección no pretende excluir o marginar al género femenino, sino que busca simplificar la redacción.**

## **Resumen**

El relato del proceso histórico del descubrimiento de América en la Educación Secundaria Obligatoria española viene mediado por los libros de texto. El contenido relativo a dicho proceso responde a diversos configuradores que lo modifican y condicionan como son: el marco normativo y su ideología política, el horizonte social de la época, la historia académica y las editoriales. Se analiza el papel que han jugado estos configuradores en una selección de libros de texto españoles de las legislaciones LOGSE, LOE y LOMCE y se muestran las desavenencias existentes entre estos. Se examinan los elementos discursivos (texto, imágenes, actividades, metodología) de la narrativa del proceso de descubrimiento, conquista y colonización de América en torno a la capacidad crítica y el pensamiento histórico, y se cuestiona su adecuación con los intereses y valores propios de la sociedad global del siglo XXI.

**Palabras claves:** Didáctica de las Ciencias Sociales, historia escolar, libros de texto, descubrimiento de América, pensamiento histórico.

## **Abstract**

The story of the historical process of the discovery of America in Spanish Compulsory Secondary Education is mediated by textbooks. The content related to this process responds to various configurators that modify and condition it, such as: the regulatory framework and its political ideology, the social horizon of the time, academic history and publishers. The role that these configurators have played in a selection of Spanish textbooks of the LOGSE, LOE and LOMCE legislations is analyzed and the disagreements between them are shown. The discursive elements (text, images, activities, methodology) of the narrative of the process of discovery, conquest and colonization of America are examined around the critical capacity and historical thought, and its adequacy with the interests and values of the global society of the 21st century.

**Keywords:** Didactics of Social Sciences, school history, textbooks, discovery of America, historical thought.

## Introducción

El presente trabajo trata de dilucidar las características de la narrativa histórica del descubrimiento de América en una selección de libros de texto españoles de Educación Secundaria Obligatoria. La preocupación central de la investigación es la adecuación de esta narrativa en relación a los distintos configuradores del relato que aparecen durante la vigencia de las leyes educativas LOGSE, LOE y LOMCE.

Con la masificación de los sistemas educativos en los estados liberales occidentales a mediados del siglo pasado, la educación secundaria se extendió a la mayor parte de la población. La historia escolar, así como la historiografía académica surgida en el siglo XIX con el objetivo de construir una narrativa nacional para legitimar la identidad nacional, difunde un relato homogeneizador que refuerza y crea unos lazos identitarios necesarios en el proceso de nacionalización. Esta perspectiva romántica que reproduce un canon histórico del pasado penetra la historia escolar dejando la formación crítica de los ciudadanos como un efímero deseo. Esta concepción esencialista que puede aparecer de forma explícita y directa o, por el contrario, de manera implícita, ha sido claramente cuestionada en los estudios historiográficos en el campo de la manualística, en una vía paralela al estudio pedagógico y didáctico (Sáiz, 2017).

La revisión de libros de texto como compromiso internacional se remonta a la fundación de la Liga de las Naciones, la cual tras la Primera Guerra Mundial se preocupó de cribar aquellas tendencias históricas que originaban prejuicios nacionales y retrataba estereotipos erróneos de los adversarios. En 1937, en la *Declaration Regarding the Teaching of History (Revision of School Text-Books)*, veintiséis países concluyeron la necesidad de que cada gobierno se esforzase por erradicar de los manuales escolares aquellos alegatos e interpretaciones históricas injustas contra otras naciones. Al acabar la Segunda Guerra Mundial, los estados pertenecientes a la UNESCO compartían también la convicción de que se debía continuar con la revisión de los libros de texto escolares para eliminar posibles estereotipos negativos y visiones distorsionadas de los acontecimientos vividos. Posteriormente, en 1974, la Conferencia General de la UNESCO adoptó la normativa *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, en la que se afirmaba:

Los Estados miembros deberían fomentar un intercambio más amplio de libros de texto, especialmente de historia y geografía, y deberían, cuando proceda, tomar

medidas, celebrando, si es posible, acuerdos bilaterales y multilaterales, para el estudio y la revisión recíprocos de libros de texto y otros materiales didácticos a fin de garantizar que sean precisos, equilibrados, actualizados y libres de prejuicios y mejorarán el conocimiento y la comprensión mutuos entre los diferentes pueblos (Pingel, 2010, p. 13).

De acuerdo con Gómez y Rodríguez (2020), la relevancia del análisis de los libros de texto de historia se sustenta en que "el libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y quizás el único relato sobre historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento" (p. 115). Por ello, son un potente artefacto cultural y la categorización y jerarquización de la realidad que en estos se inmiscuye intencionadamente son dignas de la atención de numerosos investigadores e historiadores dentro del campo de la manualística. Este tipo de investigaciones han de tener en consideración los desafíos y problemas que amenazan la democratización de la sociedad global, puesto que una sociedad democrática solo puede constituirse sobre ciudadanos críticos que respeten y promuevan valores democráticos como la igualdad, la justicia o el respeto. Para poder crear una sólida fundamentación de este tipo, se hace necesaria una educación orientada a este fin, es decir, al desarrollo de la competencia ciudadana.

Según García y De Alba (2008) los problemas a los que nos enfrentamos en el mundo globalizado en el que vivimos no se pueden obviar, sino que nos invitan a pensarlos desde una pluralidad de perspectivas. La sociedad global del siglo XXI y su informalización a través de las nuevas tecnologías de la información están creando una cultura de la superficialidad que simplifica una realidad que se invita a ver como si de un espectáculo se tratara, mientras se establece la hegemonía de un pensamiento único, dominante, que oculta la posibilidad de ejercer cualquier otra forma de pensamiento. Ante esta situación, la educación escolar, institución social y ámbito de socialización, ha de posicionarse como alternativa y espacio de reflexión y construcción del conocimiento propiciando el acercamiento del alumnado a la cultura académica y su formación integral como ciudadanos.

Con el fin de que la educación en Ciencias Sociales pueda contribuir a la formación de ciudadanos democráticos capaces de posicionarse y actuar frente a los retos de nuestro mundo, García y De Alba (2008) opinan que más allá de una iniciativa curricular limitada, se necesita repensar el concepto de escuela y de educación escolar en su conjunto. Una reflexión epistemológica compleja, crítica y relativista que revitalice el conocimiento escolar partiendo

de la toma de conciencia sobre el valor de construcción social del mismo y dirigido hacia el tratamiento de los problemas fundamentales de carácter global que se presentan. Así, de la mano de otros autores como Martínez Bonafé y Souto, García y De Alba (2008) sugieren que el conocimiento histórico que durante tanto tiempo ha estado a merced de los poderosos para construir un modelo social único y desigual de acuerdo con sus intereses, debe convertirse en palanca de cambio.

Frente a esta posición reduccionista y discriminatoria, una educación para nuestro mundo tendría que contemplar como finalidad básica el desarrollo de sentimientos de solidaridad y responsabilidad entre los humanos, valores esenciales de una ciudadanía deseable, que ha de ser, necesariamente, de carácter planetario (García y De Alba, 2008, p. 7).

Entendiendo la democracia desde un punto de vista crítico donde la justicia social y la libertad individual son totalmente compatibles, la educación dentro de un sistema democrático debe apuntar a la inserción social crítica de sus alumnos sin mirar con soslayo enfoques educativos complejos, integradores, que aboguen por la convivencia y el compromiso social. La historiadora canadiense Margaret MacMillan (2010) advierte del peligro de centrar demasiado la mirada en el pasado y acabar enredados en la Historia sin poder encargarnos de la compleja realidad que nos rodea y abordar las problemáticas que en ella vivimos. A su vez Pagés (2011) señala:

La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad (p. 3).

El hecho de que los manuales escolares estén repletos de presentismo hace que la mayoría de alumnos aborden el pasado histórico con las herramientas del presente que le son propias, en lugar de abordar el pasado como elemento clave para entender el presente y construir un futuro. La relación entre presente, pasado y futuro queda fuera de la narrativa escolar y apenas una minoría es capaz de reconocerla para pensar el presente en clave

histórica, lo que permitirá decidir el futuro. Según Freire y Macedo (1987, p. xv) “la alfabetización crítica es el poder de visualizar, reconocer y reflexionar sobre el significado del mundo e imaginar las posibilidades del cambio”. La vigente legislación educativa así lo considera y atribuye un papel relevante a la asignatura de Geografía e Historia dentro de la formación crítica del alumnado español en relación a la capacidad de percepción y análisis de su cambiante y compleja sociedad. El carácter comprensivo e integrador de esta materia situada en permanente diálogo con el resto de ciencias sociales capacita a los educandos para la concientización, participación y compromiso social, la solidaridad y la cohesión social, la valoración de culturas e identidades diversas, para vivir dentro de una sociedad con la que interactúa desde la comprensión y la responsabilidad, y afrontar los retos que en ella se presentan. Para ello se resalta la importancia de fundamentarse en el pensamiento histórico, concebido como

el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos (RD 217/2022 de 29 de marzo, p. 95).

Se puede considerar el Descubrimiento de América, fenómeno histórico central del presente estudio, como el encuentro multicultural de mayor escala de la historia universal. Las consecuencias de la confluencia histórica entre los pueblos amerindios y los pueblos europeos y sus diferentes culturas marcan un antes y un después en la manera de concebir el mundo. La aproximación histórica a este encuentro se concibe como una gran oportunidad para el desarrollo del espíritu crítico fomentado en la legislación actual: un espíritu crítico capaz de analizar procesos de continuidad y cambio en la historia de las sociedades en todo el orbe; de señalar los acontecimientos históricos más destacables en la construcción del sistema democrático actual reconociendo las desigualdades sociales existentes y sabiendo valorar a los colectivos discriminados; y de identificar el papel de España en los procesos históricos de mayor envergadura valorando el aporte de sus habitantes a lo largo de la historia. Este espíritu crítico, desarrollado a través de un proceso de alfabetización histórica que permite el desarrollo del pensamiento histórico, no solo tiene en cuenta saberes conceptuales y procedimentales, sino que debe estar recorrido transversalmente por las actitudes y valores de nuestra sociedad democrática.

En esta clave, hay que tener en cuenta la advertencia que Margaret MacMillan (2010) hace en *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*, sobre la conveniencia de permanecer alerta frente a las constantes manipulaciones que se hacen del pasado en la divulgación de los saberes sobre la misma:

La historia no trata “artefactos polvorientos” sino realidades que nos conciernen, bajo el pasado laten nuestras identidades de grupo, nuestras justificaciones del presente y por eso tenemos tendencia a usar y abusar del pasado para elegir el ejemplo que nos interesa, la perspectiva que nos justifica (MacMillan, 2010, p. 287).

Frente a la santificación y fosilización del pasado que puede hacerse sobre la memoria, se presenta la historia como ciencia social que desmitifica y dota a los ciudadanos de un aparato crítico de vital importancia para la sociedad democrática. Al respecto, la propia Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (2022), cuyas siglas son ANELE, reconoce que los libros de texto se han visto envueltos de forma involuntaria en una polémica ideológica enraizada en un contexto de polarización política y social. Y recuerda que “el principal compromiso del conjunto de las empresas dedicadas a la edición de libros y contenidos educativos es elaborar proyectos de calidad que puedan ser utilizados por docentes y alumnado en las aulas” (López, 2021, p. 13).

## **Justificación**

Como parte del recorrido formativo del presente máster se considera relevante la elaboración de esta investigación por varias razones. En primer lugar, dentro del marco normativo vigente, la materia es considerada como una herramienta para “la promoción de la cultura de paz por medio de la disección, en la historia y el presente, de las causas de los conflictos y la búsqueda de soluciones a los mismos” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 733). La función social y socializadora de la historia escolar, así como el carácter esencial y transversal de esta disciplina dentro y fuera del ámbito académico, ponen de manifiesto la relevancia del área escogida. Dentro de la historia, el proceso histórico del descubrimiento, conquista y colonización de América cobra gran importancia ya que, además de ser de los principales acontecimientos dentro del desarrollo de la historia universal, supone un elemento imprescindible en la formación identitaria de un país como el nuestro, con una creciente presencialidad de ciudadanos de origen latinoamericano.

En segundo lugar, la narrativa de dicho fenómeno, configurada a través de diversos actores, y expuesta en los libros de texto necesita ser examinada ya que su valor epistemológico trasciende a la esfera pública al ser un elemento a través del cual los alumnos españoles se posicionan en el mundo. La sociedad democrática y multicultural en la que vivimos necesita de un proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico que genere valores de respeto y tolerancia favoreciendo la convivencia y la cohesión social. La legislación educativa promueve, protege y regula este horizonte social democrático querido por los ciudadanos españoles en el currículo prescrito. No obstante, resulta necesario asegurar que el currículo prescrito se vea máximamente conservado en su dimensión práctica, es decir, en la elaboración del currículo editado. Es por ello por lo que se considera oportuna la revisión del relato de manera diacrónica en los manuales de historia de educación secundaria en tres momentos legislativos diferentes.

En tercer lugar, los manuales escolares poseen un papel predominante en el modo de enseñar la historia escolar, papel ampliamente estudiado en la manualística y cuya relevancia en la forja de los relatos narrativos ha sido advertida como importante elemento a tener en cuenta. La adecuación de la narrativa del descubrimiento de América producida por los manuales escolares de historia en Educación Secundaria, ha de responder a la legislación educativa, a la historia académica y a la didáctica de las Ciencias Sociales. El conocimiento histórico como disciplina enriquece el panorama social democrático, principalmente, a través de la formación crítica de los ciudadanos. Para conseguir ser un buen elemento que enriquezca la praxis didáctica, los libros de texto (como herramienta principal, no única) han de adaptarse al desarrollo psicoemocional y afectivo del alumnado procurando la adquisición de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, en un momento de incertidumbre editorial por el reciente cambio en la legislación educativa, la presente investigación supone una oportuna ocasión para la reflexión crítica. Si bien las conclusiones aquí sacadas no serán divulgadas o discutidas para un aporte trascendente a nivel editorial, se espera que este trabajo aproveche para la futura labor docente del autor.

Asimismo, la justificación de este trabajo se nutre de la puesta en práctica de aquellos objetivos que el propio máster persigue. Se reconoce que el grado de complejidad y diversidad de nuestra sociedad actual requiere de una educación que priorice la inclusión y la igualdad y erradique estereotipos que dificultan el aprendizaje y, especialmente, la convivencia. Con respecto a esto, al analizar de forma exhaustiva y confrontar diversos libros de texto (entre sí y con distintas conceptualizaciones históricas del fenómeno), se tiene en cuenta “una visión global y analítica de los problemas sociales, culturales y ambientales de

nuestro tiempo” (MAES, 2022, objetivos) potenciando la propia actitud positiva y crítica en el desarrollo de la identidad profesional docente. Este ejercicio fomenta, a su vez, la reflexión crítica acerca de las experiencias profesionales integradas en el propio proceso de formación con el objetivo de adquirir un rigor científico aplicable en el ámbito de la Educación Secundaria en favor de una formación íntegra (cultural, personal, ética y social) adecuada. Por último, es en sí mismo un espacio que “promueve el reconocimiento, análisis y atención de las características diferenciales del alumnado, según su desarrollo evolutivo, contextos familiares, sociales y culturales de referencia” (MAES, 2022, objetivos).

### **Planteamiento del problema**

A lo largo del curso, se ha planteado la importancia de analizar los contenidos y la metodología que vertebran la historia escolar en Educación Secundaria Obligatoria desde un punto de vista didáctico. Este análisis se enfoca en un fenómeno histórico de especial relevancia en la historia universal como es el descubrimiento de América dada la polémica que ha generado y sigue generando dentro de una sociedad democrática global. Asimismo, el proceso investigativo necesita de un soporte que recoja el conocimiento escolar transmitido y se constituya como elemento fidedigno sobre el que basarse: los libros de texto. Este recurso educativo que goza de omnipresencia en el sistema educativo español genera controversia porque su uso interpreta y modela tanto el discurso legislativo (currículum prescrito) como el historiográfico.

En la tensión que supone sintetizar y adecuar el conocimiento histórico y científico dentro de un marco normativo concreto para su difusión en el ámbito escolar es posible que se produzcan ciertos desajustes con respecto al ideal social y la transposición didáctica. En este sentido, la investigación pretende dar respuesta al interrogante de si la enseñanza del fenómeno histórico del descubrimiento de América ha satisfecho las demandas sociales de la sociedad global de las últimas décadas. Teniendo en cuenta la potencialidad de la materia en cuestión (ampliamente reforzada por el marco normativo) y la notoria importancia del fenómeno en cuestión se quiere averiguar de qué manera se desarrollan conocimientos, competencias y actitudes que puedan servir para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y crítica. Para poder comprender con mayor profundidad esta cuestión se parte de la primera normativa educativa, la LOGSE (1990), y se hace un recorrido hasta la actualidad, teniendo en cuenta que, aunque la LOMLOE (2020) tiene vigencia, el curso de 2º de ESO, donde se trata el fenómeno en cuestión, se ha regido este año por la LOMCE (2013).

## **Objeto de estudio**

El objeto de estudio es la narrativa del descubrimiento, conquista y colonización de América en una selección de libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria. Se analiza y valora el discurso del papel, el discurso escrito, y no lo que se enseña en las aulas acerca del fenómeno histórico en cuestión. Parte fundamental de este discurso son, además del desarrollo temático expositivo, las imágenes complementarias y las actividades propuestas. Se consideran de forma crítica las propuestas conceptuales y metodológicas de los manuales escolares españoles desde una perspectiva diacrónica.

## **Preguntas de investigación**

Las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿De qué manera se trata el contenido relativo al descubrimiento, conquista y colonización de América en los libros de texto de historia de educación secundaria en España? ¿La enseñanza de este fenómeno satisface las demandas sociales de la sociedad multicultural del s. XXI? ¿Se desarrolla en ella valores que favorezcan la convivencia en la sociedad multicultural y global que se vive en España? ¿Puede servir este fenómeno para enseñar valores democráticos? ¿Qué características tiene la narrativa de dicho proceso histórico en los libros de texto españoles? ¿En qué ha cambiado dicha narrativa a lo largo de las dos últimas décadas bajo marcos normativos diferentes? ¿Se adecúa el enfoque metodológico empleado en los manuales escolares de historia de secundaria en el tema del descubrimiento de América a las necesidades didácticas y psicoevolutivas propias del alumnado de educación secundaria obligatoria, así como a las necesidades de la sociedad democrática española?

## **Objetivos**

El objetivo principal de este estudio es conocer de qué manera se ha narrado el descubrimiento de América en los libros de texto de Geografía e historia de educación secundaria en nuestro país durante las normativas educativas LOGSE, LOE y LOMCE. Se pueden señalar, además, tres objetivos específicos, a saber:

- Discernir la adecuación del contenido de los manuales escolares de Historia relativo al fenómeno en cuestión con respecto a la legislación, el canon de las principales

disciplinas científicas que se ven implicadas en el relato y las convicciones de la sociedad democrática actual.

- Advertir el grado de relevancia de la narrativa de los manuales escolares de Historia en la configuración de una sociedad democrática a través de un tema controversial como el elegido dentro de una sociedad cuyo componente multicultural hispano está en aumento.

- Adquirir los conocimientos necesarios para convertirse en un usuario crítico de esta herramienta en la práctica docente, con el fin de procurar un aprendizaje significativo de calidad al alumnado que enriquezca su formación como ciudadanía democrática.

### **Fundamentación teórica**

#### **Libros de Texto: características, relevancia, estudio.**

Los libros de texto integran el patrimonio histórico-educativo al ser depositarios de la memoria individual y colectiva y ser fuente imprescindible para la investigación de la cultura escolar en el emergente campo de la manualística. No siempre resulta sencillo delimitar el concepto del objeto de estudio en cuestión. Existe relativa ambigüedad a la hora de denominarlo: libros de texto, manuales escolares, textos escolares, etc. Sin embargo, como elemento más característico se puede señalar que están concebidos expresamente para que su contenido sea expuesto de forma ordenada y secuencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El experto en manuales escolares Agustín Escolano (2010) afirma que se ha comprobado que en esencia estos son

dispositivos con características materiales específicas (formatos gráficos, patrones expresivos y comunicativos) que responden a leyes, patrones y criterios implícitos de gobierno de la vida en el aula, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza (p. 120).

Por su parte, Viñao (2003), centra su definición en la finalidad de este tipo de material didáctico, que no es otra sino la compilación del “conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y crear; conocimientos, saberes y creencias que tradicionalmente se presentan en estos materiales como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados” (p. 21). En cuanto fuente de información, si bien cumplen los requisitos para los

que están concebidos dentro de las aulas, los manuales escolares son una fuente de información que ofrecen un conocimiento alejado de la cotidianeidad que no permite comprender las situaciones reales que además difícilmente se encuentra actualizado. No obstante, comenta Torres (1994), en numerosas ocasiones los docentes que se salen del paradigma del manual escolar se ven aquejados por padres y madres de estudiantes que sienten la falta de utilización del libro de texto como una verdadera ofensa contra la educación de sus hijos.

Para Escolano (2001), los libros de texto son ‘objetos-huella’ en cuanto que en su evolución quedan representadas las diferentes expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades en las que nacen y los patrones que han regido su comunicación intersubjetiva y su forma de relacionarse con el mundo. Se definen así como “espacios de memoria y espejos de la sociedad que los produce, ya que en ellos se evidencian con nitidez valores, actitudes y estereotipos de una determinada época” (Escolano, 2001, p. 38). Los textos escolares, concreción del currículo prescrito, permiten reconocer los propósitos ideológicos y políticos que se inmiscuyen en el sistema educativo. En la materia de Historia, la relevancia de los manuales escolares es aún mayor en cuanto que no solo responden a la cuestión sobre qué se pretende enseñar en un momento determinado de la historia, sino que se puede analizar qué se quiere enseñar sobre un proceso histórico en concreto. No obstante, hay que tener siempre en cuenta que el docente (emisor) tiene una labor de descodificación del manual (mensaje) para los alumnos (receptores) que puede enriquecer mucho el discurso de los libros de texto. De esta manera, el presente análisis se limita al relato escrito en los libros de texto y no a la historia enseñada en general, ya que no se cuenta con las evidencias necesarias para abordar dicha cuestión (Badanelli, 2010).

Se pueden diferenciar dos periodos en la historia de este dispositivo en el mundo occidental: el primero, entre los siglos XVI y XVII, en el que se origina a raíz del surgimiento de la imprenta y la formalización de las lenguas vernáculas; y el segundo, ligado al nacimiento de los sistemas educativos nacionales y la organización democrática de la enseñanza. El pedagogo español Jurjo Torres Santomé (1994) considera que el libro de texto nace como consecuencia del desarrollo de la imprenta, siendo un ejemplo más de la difusión del conocimiento para las masas de forma rápida y poco costosa. Ya desde su origen, con el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio, datado en 1658 en Nuremberg, se pretende facilitar el acercamiento al mundo real a través de la condensación del saber acerca de la realidad material, el ser humano y Dios. No obstante, Comenio

trata de ser coherente con su ideal de no presentar realidades fragmentadas al alumnado, sino facilitar que en todo momento se pueda captar la naturaleza global de la experiencia y realidad humana; la inseparabilidad de lo sensible y lo intelectual, de la memoria, de la percepción, del concepto, de la imagen y la palabra (Torres, 1994, p. 153).

Años más tarde, la sistematización y organización del conocimiento que tiene lugar con el movimiento enciclopedista marcará radicalmente la forma y el contenido de los libros de texto. Teniendo por objetivo condensar todos los saberes considerados imprescindibles para que una persona pudiera dejar de considerarse analfabeta en un único libro, se pierde de vista el paradigma comeniano que huía de lo insípido de un conocimiento reducido a mínimos inconexos.

A mediados del siglo XIX, se forja la tradición del libro escolar haciendo que este llegue a alcanzar un estatus de identificabilidad total con el currículum de la disciplina escolar que enseña. En el periodo comprendido entre 1841 y 1868, el libro de texto se convierte en un objeto de consumo individual y obligatorio que rige la enseñanza. Es en este momento donde se forma el código disciplinar de la Historia con trazos sustanciales que se convierten en parte esencial de la tradición educativa. Para Raimundo Cuesta Fernández (1998), la Historia como disciplina escolar recoge una larga tradición social que es inventada y recreada en distintos momentos formada por un conjunto de ideas, suposiciones, valores y rutinas que legitiman y regulan la práctica de su enseñanza. Esta tradición social que configura la disciplina está sustentada por la cultura dominante y sus especulaciones acerca del valor educativo de los contenidos que la constituyen.

De acuerdo con Tiana (2010), es necesario indagar en el marco general en el que se ubican los manuales escolares en cada época valorando “la legislación por la que se han regido, las políticas que los han inspirado y el contexto social y económico en que se produjeron” (p. 225). Teniendo en cuenta estos elementos, la investigación sobre los manuales escolares se vuelve mucho más rica y compleja ya que estos son tratados como verdaderos espacios de memoria al ser testimonios históricos, fuentes privilegiadas para el estudio histórico de la educación. Además, el acercamiento a estos instrumentos privilegiados para la investigación permite dar el salto de la historia de los manuales a la historia de las disciplinas y, trascendiendo esta, a la historia de la cultura escolar.

Dentro del campo de la manualística se ha de subrayar el estudio de la historia de las disciplinas escolares, puesto que los libros de texto juegan un papel fundamental en su configuración en cuanto que no reproducen de forma limitada, sino que adaptan y transforman los saberes que abordan. Es decir, los libros de texto constituyen un elemento fundacional de las disciplinas porque en la transposición didáctica se establece un código disciplinar que se impone y se transmite de forma generacional. Los saberes se modifican en el tránsito de los espacios sociales al espacio escolar.

A principios de siglo, la manualística comenzó a complejizarse debido a que los investigadores mostraban una destacada atención por su creciente importancia en el ámbito educativo y ampliaron el objeto de estudio pasando de las características internas a sus contextos de uso teniendo en cuenta tanto al profesorado como al alumnado. Esta relevancia la expresa Richard Bamberger al decir “no se pueden cambiar de la noche a la mañana las actitudes y formas de hacer las cosas de cien maestros. Lo que sí se puede hacer, sin embargo, es cambiar un millón de libros de texto”(Valls, 2001, p. 24).

Los manuales de historia, aun teniendo en consideración su radical importancia como pilar fundamental en la constitución de esta disciplina escolar y como principal elemento discursivo de la misma a todos los niveles, exigen ser considerados necesariamente en su relación con los alumnos y con los docentes. De acuerdo con Valls (2001), a la hora de aproximarse al estudio de los manuales de historia se hace necesaria la distinción entre la historia regulada, la historia enseñada y la historia aprendida. No se puede admitir la creencia generalizada de que la historia enseñada equivale a la historia regulada por la administración en sus contenidos programáticos. De igual manera, se ha de tener en cuenta que la historia aprendida por los alumnos interacciona con la figura del docente y su actividad didáctica dentro de las aulas, pero se ve condicionada de manera muy importante por numerosos referentes extraescolares que influyen y configuran la conciencia histórica del alumnado.

Existe una categoría más que será tenida en cuenta también en el desarrollo de esta investigación: la historia deseada. En este modelo de enseñanza de la historia se incluyen los factores constitutivos de la historia regulada, enseñada y aprendida, y se asumen los resultados de los análisis realizados durante décadas y se intenta dar respuesta a las insuficiencias de los programas, manuales, métodos de enseñanza, interacción con los alumnos, etc. Es desde esta perspectiva desde la cual se propone el estudio del fenómeno del descubrimiento de América en los libros de texto con el objetivo de hacer una valoración crítica apegada a las necesidades formativas de nuestras sociedades democráticas y sus

características pluralistas. Las aportaciones que puedan surgir desde el prisma de la historia deseada, según Valls (2001),

son fundamentales para poder alcanzar ese imprescindible sentido

histórico-genealógico que haga posible, por una parte, la comprensión de la situación presente, con las inercias existentes, y, por la otra, haga más viable la generación de formas más válidas de enseñanza y aprendizaje de la historia, que es el objetivo principal (p. 34).

### **Historia de la Manualística**

A comienzos de la década de 1990 emerge el campo de la investigación sistemática de los libros escolares, campo que en España recibe el nombre de “manualística”, término acuñado por el historiador escolar Agustín Escolano. En este momento, los libros de texto comienzan a revalorizarse en el ámbito de la Historia de la Educación a raíz de un giro historiográfico que enfoca la cultura de la escuela para su exhaustivo análisis. Estas investigaciones pretenden revelar aspectos desatendidos hasta el momento sobre las motivaciones políticas o las influencias ideológicas que se introdujeron en la vida interior de las escuelas. Se puede señalar al investigador francés Alain Chopin, fundador del proyecto EMMANUELLE<sup>1</sup>, como el gran iniciador de la manualística a nivel mundial. En nuestro país, es a mediados de los años noventa, con la publicación de *Historia ilustrada del libro escolar en España* de Escolano y la creación del proyecto interuniversitario MANES en 1992 en colaboración con EMMANUELLE, cuando se asientan las bases de la manualística.

En España, la investigación histórica sobre manuales escolares se concentra entre la década de 1990 y la primera década de nuestro siglo. Este auge relativamente reciente se debió a la pronunciada expansión de la investigación histórico-educativa así como a la creación de novedosas sociedades científicas en torno a este ámbito. Dicho crecimiento se ve favorecido por la organización de exposiciones y reuniones científicas y las publicaciones de monografías y colecciones que divulgan los resultados de las investigaciones. Como principal referente se puede señalar el proyecto MANES, proyecto nacido a comienzos de los años noventa como respuesta al interés suscitado en España a finales de la década anterior por estudiar históricamente aquellos fenómenos que se insertan en el interior del sistema

---

<sup>1</sup> El proyecto EMMANUELLE surge en 1980 dentro del *Service d'Histoire de l'Éducation* del *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)* con el objetivo de realizar una exhaustiva catalogación de los libros escolares editados en Francia desde 1789.

educativo. Según Tiana (2010), la proliferación de proyectos de investigación se da de forma prematura ya a finales de los años setenta en el área de Historia debido a la vocación investigadora del profesorado que imparte esta materia.

El campo de la manualística ha sido muy fructífero en los últimos veinte años en nuestro país de la mano de autores como Gómez, Millares, Sáiz o Valls. Pero no solo en España ha sido así. En Europa el análisis de los manuales escolares constituye una herramienta fundamental para la comprensión de la interrelación de la enseñanza de la historia y los currícula con las relaciones con el poder y la construcción de sociedades colectivas. De este modo, la profundización en temáticas como los grandes traumas y políticos europeos y la concepción de Europa ha resultado ser objeto de estudios de numerosos autores de relevancia internacional como Luigi Cajani o Thomas Nygren. También en Estados Unidos historiadores como Foster o Moreau han centrado sus trabajos en la narrativa de la construcción nacional, los principales personajes que la sustentan y los valores que a través de ella se transmiten. Por su parte, los estudios latinoamericanos inciden especialmente en el mensaje identitario transmitido en dos momentos fundamentales como son la llegada de Colón a América y sus procesos de independencia. El sentido hegemónico que las autoridades dan al discurso lineal incuestionado por el que se transmiten los saberes históricos en la materia educativa de historia es el denominador común en la mayoría de estos estudios (Carretero, 2006).

### **Historiografía y Código Disciplinar de la Historia Escolar.**

La historia es un saber en permanente construcción que, incorporando los diversos planos del resto de ciencias sociales (sociología, antropología, filosofía, economía, etc.), estudia la realidad social en su complejidad y dinamismo. En *Combates por la historia*, el gran historiador francés Lucien Febvre (1982), concibe la historia como la ciencia de los hombres en el tiempo. De hecho, para Brenes (1994), "la historia carecería de vitalidad, si el presente no tuviera sus raíces en el pasado y se proyectara con ellas hacia el futuro en discontinua secuencia" (p. 20).

Más allá de los grandes relatos históricos en torno a los hechos históricos fundamentales de conformación de los Estados-nación, la Historia como disciplina y, especialmente, en su adaptación escolar, debe dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias para poder analizar y comprender el mundo en el que viven. No obstante, según López Facal (2010) el positivismo decimonónico sigue contando con una amplia influencia en

la producción historiográfica y en la historia escolar perpetuando "la creación de relatos históricos de corte teleológico y determinista orientados a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación" (Gómez y Molina, 2017, p. 207).

Para muchos autores, la controversia generada en torno a los libros de texto de historia radica específicamente en su accesibilidad y el abuso en su utilización como transmisor de saber histórico siendo que está completamente adulterado en cuanto que desnaturaliza la esencia discursiva de la historia (Gómez *et al.*, 2019).

Además, según Torres (1994, p. 156) meramente el hecho de que haya “una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de “libro de texto” supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra.” Este intervencionismo político era ya constatable en 1857 con la Ley Moyano y se puede decir que, también en la historia reciente, la ideología política dominante ha influido en los contenidos y destrezas que se toman por imprescindibles en el ajuar de un ciudadano educado. Por ello, el peligro de que se dé una imposición de ciertos conocimientos, valores y concepciones de la realidad en detrimento de otros, ha de ser paliado a través de auténticos debates con un consenso como colofón entre todos los grupos implicados. Esta misma idea queda recogida en la Orden del 2 de junio de 1992 estando vigente la LOGSE al dejar claro la necesidad de especificar

la inclusión, en las diferentes áreas, de los contenidos de educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial (Orden de 2 de junio de 1992, 13448).

A pesar de que la ley condiciona los manuales escolares, a su vez, estos condicionan de manera muy significativa el desarrollo de los proyectos curriculares ya que son los principales instrumentos de coordinación e intermediación entre el sistema de ideas propuesto por la sociedad y las prácticas curriculares que tienen lugar en los centros escolares. Los manuales escolares concretan e interpretan de forma más restrictiva los contenidos culturales impuestos por las directrices ministeriales determinando las cuestiones fundamentales de cada materia que son dignas de ser tenidas en cuenta y las que no tienen cabida en la disciplina. “El manual ordena el conocimiento siguiendo una progresión explícita, proporciona criterios explícitos, rechaza la incertidumbre y enuncia jerarquías” (Torres, 1994, p. 181). Es por ello por lo que en momentos de cambio en el marco normativo, el desconcierto que provoca

produce un auge del uso de los libros de texto ya que se presentan como un producto certificado y avalado por el ministerio, un baluarte donde ponerse a salvo de la tormenta.

Sin embargo, señala Torres (1994), no se puede perder de vista que durante la elaboración de un libro de texto tiene lugar un proceso de interpretación y adecuación de los contenidos obligatorios legislados cuyo fin es hacer compatibles los intereses políticos, ideológicos y económicos del grupo editorial. En este proceso, una determinada opción ideológica, cultural, económica y política, una determinada escuela de pensamiento y de investigación es presentada como forma incuestionable y unívoca de conocimiento universalmente consensuada y aceptada. Nada más lejos de la realidad. Los centros de enseñanza no alcanzan su plenitud reproduciendo una determinada concepción cultural sino que su prioridad ha de ser contribuir a la reconstrucción crítica de la realidad. De acuerdo con Plá (2013), existe una desavenencia entre la historia escolar y el conocimiento propio historiográfico. La falta de contenidos estratégicos y de conciencia histórica caracterizan la característica forma de la historia escolar, en la que el uso público del pasado tiene especial relevancia.

Presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación y que respondan a problemas actuales, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado (Plá, 2013, p. 151).

El dogmatismo a menudo fundado en distorsiones informativas carentes de consistencia es la actitud que generalmente se propaga en el paradigma de la historia escolar basada en los libros de texto. Se omiten elementos e incluso procesos discursivos imprescindibles, se silencian otras posibilidades de interpretación de acontecimientos históricos así como los porqués de las elecciones realizadas y las fuentes de las que beben sus autoridades anónimas.

### **El Pensamiento Histórico, una forma de espíritu crítico**

Con el objetivo de fomentar el espíritu crítico se hace necesaria la diversificación de fuentes de información y la desmitificación del proceso lineal y acumulativo de construcción científica. De igual manera, ha de crearse material que sirva para preparar ciudadanos y ciudadanas responsables, solidarios y democráticos capaces de intervenir y transformar una realidad que comprende ampliamente. En la resolución de problemas reales, que supone el

reconocimiento de una realidad compleja en la que existen diversas formas de pensar temas conflictivos y polémicos, se ejercita la capacidad de contrastar diferentes fuentes e ir solventando dudas en el proceso.

Chartier (2007) declara que existe una brecha "entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado" (p. 22). La Historia como disciplina científica cuenta con esta realidad. Sin embargo, en la transposición didáctica la conciencia de este problema tiende a perderse. La transformación del saber investigado, científico, al saber divulgado o enseñable, según Sáiz (2010), aleja el conocimiento histórico en su integridad, de la materia educativa.

De acuerdo con Ponce (2015), Peter Seixas y Tom Morton, en su obra *The Big Six Historical Thinking Concepts* publicada en 2013, reflexionan sobre la importancia de aunar la historia como disciplina académica con la historia enseñada, principalmente con la historia escolar. Siendo que en la historia académica los nuevos enfoques repelen el discurso único, la joven tendencia anglosajona del pensamiento histórico, es decir, "el proceso creativo a través del que los historiadores interpretan la evidencia histórica y generan las historias de la historia" (Ponce, 2015, p. 225), se presenta como elemento didáctico fundamental para la formación competencial del alumnado crítico español.

Como radical oposición al discurso histórico acrítico, memorístico y descriptivo, a finales del siglo XIX, la *American Historical Association* concibió el concepto de pensamiento histórico. El saber histórico, según Wineburg (2001), está caracterizado por la apropiación de unas habilidades de pensamiento, análisis e interpretación que han de aprenderse ya que no son innatas. Es por ello, por lo que la fijación curricular en contenidos sustantivos o de primer orden (conceptos, datos, fechas...) no hacen sino limitar enormemente la educación histórica y, por consiguiente, según Carretero (2006) las identidades sociales, políticas y culturales que se encuentran íntimamente ligadas a este fenómeno.

No obstante, la estructura curricular española donde tradicionalmente los contenidos de primer orden han primado sobre los metaconceptos se presenta como un escollo para la aplicación de esta metodología que implica la paciente dedicación de mucho tiempo para la reflexión y el análisis de materiales históricos primarios. Es más, la capacitación de los docentes de Historia en esta metodología ha de estar explícitamente plasmada en el currículo para asegurar su implantación (Gómez, 2014). Será de este modo, como la enseñanza de la historia contribuya de forma completa y eficiente a la formación de ciudadanos democráticos con capacidad crítica que sepan valorar el pasado para mejorar el presente y construir el futuro.

Hernández (1989) afirma que, especialmente, en la Historiografía del descubrimiento de América, en el que el enfrentamiento abierto entre concepciones contradictorias está servido, el historiador debe mantenerse en su disciplina y tratar de comprender la realidad en su complejidad. Resulta esencial, para ello, concebir el descubrimiento como un proceso histórico y no como un hecho. Irigoyen (2020), en un estudio similar a este pero contrastado con los libros de texto mexicanos, asevera que ante un fenómeno narrado con numerosos clichés, el panorama se muestra francamente mejorable. La polémica suscitada por el V Centenario trató de erradicar o, al menos, poner en tela de juicio la concepción eurocentrista del proceso y los currículos, con la transición a la democracia, se recondujeron a una posición más neutral. No obstante, la controversia sigue existiendo por la fuerte carga ideológica de dicho fenómeno.

### **El Currículo Prescrito: la legislación.**

Tal y como la propia Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE) señala, la comunidad educativa se encuentra en un momento de incertidumbre debido a que se erige como uno de los principales campos de batalla del juego político. La función editorial, según la ANELE es trasladar a los materiales didácticos que editan aquello que las leyes educativas pretenden transmitir. Sin embargo, el objetivo de estas reformas legislativas "no suele estar en la mejora de la calidad de la educación, sino en planteamientos coyunturales o directamente populistas escasamente meditados" (López, 2021, p. 2).

Especialmente en la cultura de la controversia en la que vivimos, se hace necesario presentar la realidad con sus entresijos y sus dimensiones controvertibles a un alumnado deseoso de cuestionar el cúmulo de experiencias, principios, interpretaciones, etc. en el que se ve envuelto. Resulta preciso recordar que además de intereses políticos e ideológicos, los libros de texto responden a unos intereses económicos. Desde esta perspectiva, el hecho de que se evite la controversia también resulta significativo ya que el posicionamiento en temas conflictivos puede reducir el mercado. Por ello, presentar de manera conclusiva una información ocultando ciertas perspectivas cruciales o conflictivas, aunque no favorezca a la pretendida formación crítica que se intenta sino que sea caldo de cultivo para la propagación de estereotipos culturales (con los prejuicios y desigualdades que estos acarrearán), resulta beneficioso en términos comerciales. Así, Torres (1994) afirma que

la atrofia del sentido crítico y de cierta dosis de escepticismo necesaria para seguir estimulando la curiosidad, motor del avance científico, cultural y social, son aspectos que siempre se ponen de manifiesto en los análisis acerca de los *currícula* ocultos que acompañan a este tipo de medios impresos (p. 173).

Según López (2021, p. 5), “junto con la función decisiva del profesorado en el éxito de toda reforma curricular, el libro de texto puede y debe desempeñar un papel básico, aunque su naturaleza sea coadyuvante o auxiliar”. Asimismo, la UNESCO, en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) afirmó que los libros de texto resultan necesarios para los docentes, ya que les sirve de orientación a la hora de ejercer en las aulas; para los alumnos, en cuanto apoyo y complemento de la experiencia de aprendizaje; y para los políticos, puesto que este material didáctico se presenta como elemento de concreción de la concepción educativa general que se propone al nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas.

Las recientes reformas educativas conciben la historia escolar de un modo crítico heredado del pensamiento ilustrado para superar las limitaciones del enfoque histórico basado en el discurso romántico ligado a la identidad nacional, construido para la asimilación y memorización de narrativas maestras. Es más, en orden a fomentar la construcción de identidades múltiples e inclusivas dentro del mundo globalizado en que nos encontramos, se pretende excluir del currículo de esta materia la visión tradicional de la enseñanza de la historia. Al respecto, Gómez y Molina (2017, p. 208) señalan que "no cabe duda que se trata, grosso modo, de la contraposición de dos visiones de la enseñanza de la historia y de su función social, casi antagónicas, o al menos de muy difícil complementación".

A pesar de los cambios en leyes educativas, critican Gómez y Rodríguez (2020), en el campo humanístico escolar "todo cambia para que todo siga igual, con un modelo educativo que fomenta el culturalismo acrítico" (p. 127). Aseguran que los manuales escolares de historia españoles, en lugar de iniciar en la investigación y fomentar la discusión crítica, huyen de la polémica y la complejidad propia de estos temas. Las vagas alusiones y los escuetos resúmenes omiten o simplifican el relato histórico lineal y cerrado que los alumnos han de memorizar. Asimismo, declaran que "la historia debe alejarse de debates políticos e identitarios que la empobrecen, al encaminarla por vericuetos maniqueos. Más bien debe servir para formar una ciudadanía crítica, consciente del legado cultural diverso y complejo que dio forma a la Monarquía Hispánica" (Gómez y Rodríguez, 2020, p. 128).

La entrada en vigor de la LOE trajo consigo el currículo competencial con un enfoque didáctico que pretendía enriquecer la adquisición de rutinas de pensamiento en los estudiantes chocando con la metodología expositiva tradicional y el abuso del libro de texto. Abogando por una mayor pluralidad de actividades el alumno sería partícipe de una educación histórica más completa estrechamente relacionada con la formación integral y ciudadana a la que aspira (Gómez, 2014). No obstante, según Valls (2012), la orientación enciclopedista de los planes de estudio de la LOE contenía una detallada formulación de los contenidos que debían ser transmitidos en las aulas, sepultando el carácter flexible y abierto de anteriores leyes. Esta nueva formulación impedía la pausada reflexión que requiere la profundización de procesos históricos como el que nos ocupa. Sin este tiempo y espacio necesario las polémicas sobre el trato de los amerindios denunciado por españoles como fray Bartolomé de las Casas debido a los abusos cometidos contra otros seres humanos, quedan expulsadas del relato histórico escolar, así como las distintas perspectivas con las que se ve el proceso. La historia factual, descriptiva, suplanta la pluralidad de perspectivas y dimensiones del mismo. Frente a esto, Sáiz (2013) propone la alfabetización histórica como camino idóneo, es decir, tomando el enfoque competencial, dar prioridad a la adquisición de destrezas de pensamiento como el análisis de fuentes históricas, la problematización de la realidad, la solución de problemas y la construcción de relatos narrativos.

La LOMCE, según Gómez *et al.* (2019), nace para romper con la ley anterior y adecuar el sistema educativo a un mundo muy diferente al de la década anterior. Sin embargo, en lo que a la materia de historia se refiere, muchos autores coinciden en que más allá de la carga ideológica de cada legislación, no se han abordado los grandes problemas pedagógicos y se ha continuado con la tradición enunciativa, conceptual y memorística de la enseñanza de la historia.

Finalmente, como parte de la investigación, tras analizar el contenido relativo a la historia escolar en las legislaciones que nos ocupan, se pueden señalar los siguientes puntos. Con respecto a la LOGSE, cabe subrayar que la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ya incluía contenidos relacionados con el pensamiento histórico y las competencias que este desarrolla a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, bajo el epígrafe ‘La Vida Moral y la Reflexión Ética’(Decreto 106/1992, artículo 5.5). No obstante, no es sino con la llegada de la LOE en 2006 cuando comienza a potenciarse el aprendizaje por competencias, con el fin de propiciar una renovación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta ley, se concibe la materia de Ciencias sociales, Geografía e Historia, como pilar fundamental de la tradición educativa que sirve para contemplar de forma global e integradora la realidad propia

del ser humano como individuo y en sociedad fortaleciendo la capacidad de estructurar los hechos sociales. En ella se puede leer:

La comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. Desde esta perspectiva, se estima la conveniencia de proporcionar al alumnado un conocimiento global necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y un marco general para la comprensión del tiempo histórico. De ahí la importancia que tiene en estas edades adquirir unas referencias básicas sobre el devenir histórico que permitan incorporar aprendizajes posteriores (Real Decreto 1631/2006, anexo II).

Se puede observar que en esta ley se enfatiza el pensamiento histórico como herramienta epistemológica, es decir, como estructura que permite al alumnado comprender e interpretar la realidad. Sin embargo, la LOMCE, se asienta sobre dos claves novedosas. En primer lugar, se concibe la materia de historia como formación para el ejercicio de la ciudadanía crítica. La comprensión de la complejidad social aparece como medio para el desarrollo de aquellos saberes procedimentales que permiten “ejercer una ciudadanía responsable, participativa y consciente de su identidad, derechos y obligaciones, en un entorno plural y globalizado” (Orden de 15 de enero de 2021, Anexo II). En segundo lugar, en relación al ejercicio responsable de la ciudadanía, se parte de una perspectiva constructivista que entiende que

toda formación social presente es el resultado de un proceso de construcción humana sujeto a múltiples contingencias, apreciando las conexiones entre pasado y presente y ser humano y naturaleza, la importancia de las nociones de cambio y continuidad en la estructura y dinámica sociales, y el valor de la metodología comparativa junto al análisis diacrónico y sincrónico (Orden de 15 de enero de 2021, Anexo II, 5).

De esta manera, se puede apreciar una complejización del enfoque con el paso del tiempo que se encuentra pertinente teniendo en cuenta el saber disciplinar y la necesidad de formar al alumnado de forma crítica.

### **El Descubrimiento de América: un proceso histórico polémico.**

Nos referimos al proceso histórico como descubrimiento de América. Puede crear confusión con la primera parte del proceso, es decir la llegada de Colón a América, que también suele denominarse de la misma manera. Sin embargo, en cuanto proceso histórico, el descubrimiento de América engloba el descubrimiento geográfico (primer contacto entre culturas), la conquista y la colonización de América.

Los manuales escolares se presentan como uno de los elementos más relevantes a la hora de tratar la diversidad cultural en el campo de las Ciencias Sociales. La falta de una visión crítica, justa y equitativa empobrece la narrativa histórica de fenómenos tan importantes como el descubrimiento o la conquista y la colonización de América debido a los cambios que produjo en la sociedad a nivel global. Así, Moreno y Martínez (2020) denuncian que

la idea del “descubrimiento” como hito histórico ha calado durante años en el imaginario educativo del país colonizador, sin que exista una reflexión histórica a partir de las fuentes que nos hagan ver que fue un acontecimiento poliédrico mucho más complejo y que tuvo grandes repercusiones para las sociedades que lo sufrieron (también para las que se beneficiaron) (p. 342).

En su libro *Historia desconocida de América*, el escritor español Luis Antequera (2021) sitúa la génesis de la leyenda negra en los intentos de minimización y menoscabo que surgen en el proceso de convivencia intercultural ante la abrumadora preponderancia de la nación española por su dominio de la mitad del orbe durante más de dos siglos. Antequera llama la atención sobre la aceptación paciente de su propia leyenda negra sobre el descubrimiento de América por parte de los españoles frente a las políticas de los colonos anglosajones y su memoria histórica. Cabe comentar que muchos de los argumentos mostrados en su obra podrían enriquecer la narrativa del descubrimiento en la historia escolar propiciando el desarrollo de un espíritu crítico, aunque no es el momento de analizarlos. Baste destacar una de sus declaraciones que ejemplifica bien esta idea: “¡Es inaudito! ¡Los únicos

en todo el mundo que se creen ya la leyenda negra a pies juntillas son ustedes, los universitarios españoles!”(Antequera, 2021, p. 24). Asegura que esto se debe a la falta de documentación y de rigor en el análisis histórico, y enuncia una lista de grandes pensadores que rechazan esta leyenda, entre los que se encuentran Charles Darwin y su abuelo, médico y filósofo Erasmus Darwin, Von Humboldt o Charles F. Lummis y el británico quien en su obra *La España Imperial*, declara: “Como suele pasar en cada conquista, hubo muchas atrocidades, mucha crueldad. Pero también hubo un empeño de la Corona y la Iglesia en proteger a los indios” (Antequera, 2021, p. 41).

### ***La Leyenda Negra y otras interpretaciones***

Tras surgir durante la crisis de la Restauración, la leyenda negra encuentra su clímax historiográfico en las dictaduras españolas del siglo pasado al ser empleadas como elemento propagandístico nacional con una doble función: “rechazar como ataque al honor y la independencia de España toda crítica por casos, diríamos hoy, de abusos contra los derechos humanos o por la naturaleza misma del régimen, y propiciar la adhesión a ese régimen apelando a una supuesta solidaridad nacional” (Villanueva, 2011, conclusiones, párrafo 7).

Según el historiador Miguel Molina Martínez, autor de *La Leyenda Negra* (1991), la forma de etiquetar el hecho de 1492 (descubrimiento, encuentro, choque, invasión...) no se inserta en un simple juego semántico, sino que plantea un problema histórico e ideológico de grandes dimensiones. En torno a la conmemoración del V Centenario del trascendental fenómeno se suscitó una enorme polémica cuando España, en su Real Decreto 735/1981, invitó a los países americanos a participar en la brillante y solemne celebración del acontecimiento. Las reacciones de intelectuales y políticas ante tal invitación fueron desiguales. Cabe destacar la respuesta del Consejo Indio de Sudamérica (CISA), que respondió a tal invitación declarando:

Los pueblos indios no podemos participar del tono festivo de los 500 años de una conquista, de un genocidio, un etnocidio y un ecocidio que todavía no ha concluido; por el contrario, denunciarnos que tras el tono festivo se pretende legitimar el colonialismo en todas sus formas y la renuncia expresa a la diversidad de lenguas, culturas y pueblos, atropellando los derechos fundamentales de nuestros pueblos a la vida, al idioma, a la libertad de cultos (Colombes, 1989, p. 48).

Desde el punto de vista de algunos pensadores latinoamericanos como Belisario Betancourt, descubrimiento y encuentro deberían ser términos que pudieran utilizarse en pie de igualdad. Sin embargo, el historiador Luis Yáñez, afirma que la sanción del concepto de descubrimiento por parte de la disciplina de la Historia hace que sea francamente irrealizable esta equiparación. Las reminiscencias colonialistas incentivan la polémica sobre la conceptualización y el uso de la terminología. Sin embargo, según Molina (1991),

para quienes lo consideran válido, el descubrimiento supone, además de encuentro, descripción, transmisión y trascendencia. [...] la idea que subyace en el concepto de encuentro, como se ha dicho, es bidireccional, lo que implica también un movimiento del mundo americano hacia el europeo. Ello no parece acomodarse del todo a la realidad histórica (p. 115).

Así, pues, mientras que el término descubrimiento (acuñado en la época del fenómeno en cuestión) expresa unilateralidad, el término encuentro muestra una bidireccionalidad. Siendo conscientes del papel activo de los europeos para efectuar la llegada a América, se puede comprender el término descubrimiento en el momento inicial del proceso histórico, sin mermar la trascendencia de los pueblos precolombinos en los momentos siguientes. No obstante, el problema va más allá de los vocablos y radica en la concepción histórica que en ellos subyace.

El reconocido historiador y filósofo mexicano Edmundo O'Gorman afirmaba "ni descubrimiento, ni encuentro", y hablaba de la invención de América a la hora de referirse a estos acontecimientos exploratorios cuya consecución fue el reconocimiento de un nuevo ser: América. Con respecto a la celebración de los aniversarios del Descubrimiento, argüía:

Festéjense, pues, los aniversarios de la creencia de Colón en haber alcanzado regiones asiáticas, el día 12 de octubre de 1492, ya como el descubrimiento de América, ya como encuentro de dos mundos, ya como día de la raza, ya, en fin, como resulte de la consecuencia de aquella persuasión de Colón que se tenga a bien elegir para conmemorar la efemérides. Pero ante el caos de tanta posible diversidad sería aconsejable que, así como en las iglesias cristianas sin especificar denominación, se venera al mismo Dios con distintos rostros, se unan fraternalmente todas las naciones

interesadas y que cada una quemase incienso en el altar de su devoción pero quien tenga respeto al fuego de la verdad histórica sabrá que se festeja gato por liebre (Molina, 1991, p. 117).

En su libro *Leyenda Negra*, Villanueva (2011) muestra la polémica en torno a esta narrativa desde su surgimiento a principios del siglo XX hasta su considerable presencia en el pensamiento político español contemporáneo. Por ello, resulta imprescindible el análisis de cada uno de los temas centrales de la leyenda negra con el fin de dilucidar hasta qué punto se corresponden o no con la realidad histórica, dado que "si se analiza más detenidamente, nos apercibimos de que la leyenda negra es un concepto muy resbaladizo, que se puede entender de diversas maneras o, para ser más preciso, que se puede enfocar según perspectivas muy diferentes" (introducción, párrafo 2). Para este, la cuestión central de la leyenda negra está en la subjetividad, pues se trata de la reacción polémica que brota de una percepción crítica exterior.

Ciertamente, afirma Antonio Espino (2022), la crueldad exhibida por los conquistadores españoles en las Indias no puede ser excluida de la narrativa. La propia reina Isabel I de Castilla, al morir en 1504 dejó escrito en su testamento cómo "se debería evitar hacer la guerra a los pacíficos y humilde para que se les quite «el temor que tienen de ver los españoles tan fieros, y de tener experiencia de sus crueldades" (introducción, párrafo 3).

Para el lector no especializado, la confusión que produce la simultánea aparición de opiniones contrarias sobre el descubrimiento de América hace que resulte imposible la conciliación. Al igual que el docente en la enseñanza, el historiador, al seleccionar los hechos constituyentes de un proceso histórico está formando opinión. Asimismo, señala Espino (2022), la divulgación de la famosa leyenda negra y de su reacción apologética ha dado lugar a que "apenas si se haya reflexionado acerca de los componentes militares de la invasión y conquista de las Indias desde una perspectiva historiográfica competente" (introducción, párrafo 3). Desde que fray Bartolomé de las Casas denunciase la sistematización del cruel y extendido uso de la violencia extrema ejercida contra los indios en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552), muchos otros han alzado la voz ilustrando estas atrocidades: Cristóbal de Molina en Perú, el milanés Girolamo Benzoni, fray Pedro Simón en Nueva Granada o fray Diego de Landa. Sirva como breve, pero estremecedora incursión en este tema el siguiente fragmento de la *Relación de las cosas de Yucatán* (1566) de este último:

Hicieron [en los indios] crueldades inauditas [pues les] cortaron narices, brazos y piernas, y a las mujeres los pechos y las echaban en lagunas hondas con calabazas atadas a los pies; daban estocadas a los niños porque no andaban tanto como las madres, y si los llevaban en colleras y enfermaban, o no andaban tanto como los otros, cortábanles las cabezas por no pararse a soltarlos [...] Que los españoles se disculpaban con decir que siendo pocos no podían sujetar tanta gente sin meterles miedo con castigos terribles (Landa, 1985, cap. XV).

Al respecto, Esteban Mira (2009) afirma que “basta echar un vistazo a la documentación del Archivo General de Indias para darnos cuenta de la veracidad de la mayor parte de las atrocidades descritas por el dominico” (p. 33). En demanda del oro americano, las bandas organizadas que llevaron a cabo la conquista procuraron a toda costa un enriquecimiento rápido y abusivo que suponía la explotación y el uso de la violencia para superar o, incluso, para evitar, la oposición indígena. En su libro *La invasión de América* (2022), Espino muestra la relación proporcional directa existente entre la aplicación del terror y la violencia y la cantidad de personas que hubo de doblegar para conseguir el control y la explotación de tan esperanzador territorio. Ante esto, señala, “la tarea del historiador será, pues, recuperar en la medida de lo posible dicha veracidad” (introducción, último párrafo), y no maquillarla en favor de una ideología como ha ocurrido en numerosos casos.

### ***Escuelas y enfoques***

En el periodo de formación de los estados nacionales (siglos XIX-XX), la historiografía produjo una variedad de posicionamientos con respecto al significado del descubrimiento. Brenes (1994) recoge en su artículo *Interpretaciones Históricas en torno al Descubrimiento de América* algunas de estas manifestaciones ideológicas. Se exponen de forma sintética a continuación. En primer lugar, la Escuela Liberal Hispanista, formada por historiadores españoles de corte liberal como Menéndez y Pelayo o Salvador de Madariaga, critican la leyenda negra valorando el papel de España y su aporte a la historia mundial. En segundo lugar, la Escuela Liberal Romántica Latinoamericana, compuesta por historiadores latinoamericanos como a Antonio Gómez Robledo o Leopoldo Zea, los excesos y abusos cometidos durante la colonización son solo un mínimo escollo frente al positivo cambio político, social, económico y cultural que se produjo con la llegada de los españoles. La Escuela Latinoamericanista de Jaime Delgado y Carlos Arnade (entre otros) muestra una

posición pro latinoamericanista que secunda la leyenda negra desde una perspectiva anticolonialista. Mientras que la Escuela Norteamericana de autores como Bernard Moses o Jay Kinsbrimer analizan el suceso con un enfoque socio-económico que puede parecer deficiente en cuanto a su falta de adecuación con el contexto.

Por su parte, la Escuela Marxista emplea el materialismo histórico para analizar este proceso y se centran en un estudio social y económico dando lugar a un enfoque que desvela estructuras sociales coloniales clasistas de dependencia y explotación. Entre los componentes de esta escuela se encuentran Rodolfo Puiggros y Carlos Irazábal. La Escuela Marxista enfatiza en la necesidad de utilizar modelos para analizar una realidad social, sin perder de vista que la realidad histórica es más rica que el modelo utilizado y que existe el peligro de esquematizarla o reducirla. Según Brenes (1994), se hace absolutamente necesario estimular la reflexión acerca de la conquista de América, es decir, del proceso por el que gran cantidad de pueblos fueron diezmados y explotados. En esta línea escriben también autores como José Martí, quien califica de desdicha histórica y crimen natural este fenómeno, o Enrique Dussel quien equipara el genocidio nazi con el perpetrado por los españoles durante la conquista.

De esta manera, la idea de encuentro equilibrado defendida por León-Portilla; la de enfrentamiento de Enrique Dussel; la de encubrimiento sostenida por Leopoldo Zea; las ideas que acogen positivamente la llegada de la civilización occidental, como son las de Gómez Robledo; el concepto de invasión (haciendo referencia al desconcierto de los pueblos autóctonos ante la llegada de los españoles) defendidos por la Comisión de Estudios de Historia de la Iglesia en América Latina (CEHILA) y el antropólogo Rodolfo Stavenhagen, son parte de esta guerra. Independientemente de la disputa por la concepción más justa o afable hay que ser conscientes de que la asunción de un único término para la denominación de tan complejo y diverso fenómeno supone siempre una imprecisión. Es por ello, por lo que en lugar de discutir acerca de la etiqueta dada a unos acontecimientos tan relevantes y con tanta pluralidad de captaciones, cabe detenerse a valorar lo que supone el hecho en sí: la creación del Nuevo Mundo. Molina (1991) recoge las palabras del filósofo venezolano Arturo Uslar Pietri, quien refleja esta idea así:

Fundamentalmente se produjo un desplazamiento, transformación y mutua influencia de culturas distintas en un nuevo medio geográfico, que provocó, desde el primer momento, cambios profundos en los tres principales actores culturales y la formación de una nueva situación humana en la que cada uno de los actores comenzó a ser

distinto de lo que era antes del comienzo del proceso. Comenzaron a ser otra cosa distinta, con otra situación humana y social, con otra circunstancia histórica, dentro de un continuo estado de cambio, reajuste y adaptación... (Molina, 1991, p. 122).

Por su parte, Molina (1991) apunta que ni la revitalización de la leyenda negra como consecuencia de la nostalgia aborigen, ni la idealización de la conquista y el imperialismo resultan favorables para el trato riguroso y científico del fenómeno histórico. Tampoco se entierran las viejas discordias y los prejuicios para el acercamiento cultural. Frente a la leyenda negra y la leyenda rosa se erige una perspectiva conciliadora que se interesa por el proceso con sus luces y sombras. Con motivo del V Centenario, defendía que debía concebirse como oportunidad autoencuentro, es decir, como momento propicio para la reflexión y la construcción de una sociedad que tenga en consideración al otro. Para ello, se centra en la creación original determinante que supone dicho proceso no sin reconocer con objetividad y valentía los elementos adversos y destructivos. El enemigo principal que se alza frente a esta perspectiva es la demagogia y la retórica que suelen ser semillas de negacionismos y leyendas que no conducen sino al "aplauzo sin crítica, el rechazo apriorístico y el oportunismo político" (Molina, 1991, p. 134). Contra este oportunismo político que impone sesgos ideológicos empobreciendo el discurso histórico, es contra lo que se debe luchar, en primera instancia, para conseguir una buena didáctica de la historia que enriquezca la formación crítica del alumnado.

### **El Descubrimiento de América en la didáctica escolar.**

En relación a la didáctica de la historia Seixas y Morton (2013), señalan seis conceptos que constituyen el pensamiento histórico, a saber: la relevancia histórica; la continuidad y el cambio; la causalidad y consecución de los procesos históricos; la perspectiva histórica; el manejo de las fuentes y la dimensión ética de la historia. Estos conceptos están estrechamente relacionados con la habilidad de problematizar la realidad histórica siendo conscientes de su relevancia actual social y comprendiendo los vínculos que ligan pasado y presente y el interés que ello suscita. Para otros autores como Éthier, Demers y Lefrançois (2010), la clave está en impulsar el análisis evidencial de una pluralidad de fuentes históricas. Asimismo, la comprensión de la interrelación existente entre pasado y presente fomenta la construcción y expresión de narrativas históricas de forma compleja desde un enfoque multifactorial. En la misma línea, Gómez (2014) afirma que la

alfabetización histórica del alumnado “implica una combinación de conocimientos sustantivos debidamente actualizados y el uso de metaconceptos históricos que desarrolle habilidades de pensamiento complejas” (p. 135).

Urge formular respuestas educativas frente a los grandes retos de nuestro mundo. Para ello resulta imprescindible volver a definir las finalidades básicas de la educación recuperando su dimensión de educación para la ciudadanía democrática de un mundo globalizado cuya identidad oscila entre ser la sociedad del conocimiento o la superficial sociedad del espectáculo. En esta sociedad, el control de la información está generalizando una visión simplista, homogénea, única, del mundo que nos rodea. Frente a este problema, la escuela como agente social y socializador no puede permanecer muda, sino que ha de abordar explícitamente el análisis de estas realidades con un bagaje conceptual apropiado para propiciar que los alumnos reflexionen y construyan una posición ante estos. Para García y De Alba (2008), se torna indispensable

una reflexión epistemológica que nos ayude a relativizar el conocimiento y analizarlo críticamente, incorporando, asimismo, la perspectiva de análisis histórico y genealógico, que nos puede ayudar a entender el carácter de construcción social contextualizada que tiene el conocimiento, y, especialmente, el conocimiento escolar. Y, si las propias disciplinas escolares son construcciones de estas características, ¿qué sentido tiene seguir presentando a los alumnos el conocimiento escolar como completo y cerrado, como el único conocimiento posible? (p. 6).

Es necesario cambiar la relación de los alumnos con el conocimiento fomentando una perspectiva relativista y crítica que no niegue la complejidad del conocimiento y la necesidad de esforzarse por entender el mundo de manera global, en todas sus dimensiones, física, psíquica, biológica, social, cultural e histórica. De este modo se formará una identidad planetaria, una solidaridad que reacciona frente a posiciones de carácter reduccionista o discriminatorios, ciudadanos y ciudadanas democráticas educados para una inserción social crítica fundamentada en la libertad individual y la justicia social. Este enfoque educativo complejo e integrador que se propone se muestra capaz de permeabilizar las fronteras entre conocimiento e intervención social pasando de la lógica de la solución única al compromiso de la reflexión y el consenso grupal.

Por tanto, desde hace algunos años, aseguran Gómez y Molina (2017) existe una especie de paradoja o contrasentido en cuanto al tema de los libros de texto de historia españoles y el enfoque crítico que se quiere adoptar para dicha materia. Algunas investigaciones realizadas al respecto como *Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes* de Molina Puche *et al.* (2017), señalan que el principal problema se encuentra en la formación de los docentes, donde la disciplina prima sobre el componente didáctico o pedagógico. Sin embargo, la gran mayoría apunta al currículo como problema principal y, por consiguiente a la adaptación curricular llevada a cabo por los manuales escolares: herramienta primordial en la docencia escolar española. Entre estos últimos destacan los autores Heimberg, Pérez Garzón y Rodríguez Lestegás. Al respecto, Sáiz asegura que "hay unanimidad en vincular la calidad de los libros de texto en la materia de historia a las posibilidades de ser usados para fomentar las competencias históricas y las habilidades cognitivas en el alumnado" (Gómez y Molina, 2017, p. 209).

### ***Estudios similares***

Gómez *et al.* (2019), en su trabajo *Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto*, concluyen que, además de la falta de conceptos estratégicos, hay un impedimento mayor para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia crítica: la permanencia de un método desfasado que consiste en la narración lineal (con más o menos fluidez y continuidad) de un conjunto de hechos seleccionados previamente por el currículo oficial, el manual que se sigue y el propio docente. Asimismo, declaran:

Los resultados encontrados responden a una estructura muy rígida de los manuales que, en el caso de España, presentan los contenidos desde una combinación de positivismo clásico (modelo rankeano con una secuencia de datos y fechas desde una perspectiva cronológica) y un enfoque estructural que proviene en gran parte de las primeras propuestas de la escuela historiográfica de Annales (Gómez *et al.*, 2019, p. 229).

Con respecto al tema central del presente trabajo muestran la preeminencia del descubrimiento de América como narrativa maestra que refuerza la narrativa nacional. Se proyecta la colonización desde una perspectiva eurocentrista positiva que ensalza la apertura comercial, el encuentro cultural, el crecimiento económico y la globalización en detrimento

de otras realidades negativas como el desastre que supuso para los pueblos indígenas, presentados, a menudo, de forma maquillada y como daños colaterales.

Si bien Valls (2001) advertía una mejora en la pedagogización de los contenidos por parte de las editoriales a partir de los años noventa, la epistemología histórica extremadamente conceptual sustentada por narrativas maestras de la nación española y de Europa, sigue siendo el principal actor en el discurso de los libros de texto actuales según Gómez *et al.* (2019). Declaran, pues, insuficiente el esfuerzo por introducir las competencias básicas de la LOE y las competencias clave de la LOMCE en los libros de texto desde un enfoque didáctico para las Ciencias Sociales.

Además, es importante tener en cuenta, como hace Prislei (2003), que las imágenes suscitan un significado histórico digno de análisis en cuanto elemento de construcción de un relato cuya veracidad no será fácilmente cuestionada por el alumno. Por ello, la debida contextualización resulta imprescindible ya que “las imágenes suelen ser reconstrucciones del pasado y que en su elaboración se esconden intereses ideológicos, políticos, sociales...” (Prislei, 2003, p. 20). Con respecto a la tipologías de las imágenes de los libros de texto, Irigoyen (2020), subraya que los mapas prevalecen frente a los retratos de individuos concretos, que suelen ser de Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Américo Vesputio, y Moctezuma, considerados personajes de mayor relevancia que otros como Bartolomé de las Casas o Juan Sebastián Elcano que, si aparecen, suelen hacerlo de forma secundaria. La selección de imágenes suele fomentar la dualidad civilización-barbarie y la despersonalización indígena. Además, asegura que “en los libros españoles, las imágenes aluden al espíritu de cruzada, la búsqueda de gloria y el enriquecimiento y se suelen usar imágenes antiguas, y casi no se informa nada de los indígenas” (Irigoyen, 2020, p. 407).

Según Gómez y Miralles (2016), el problema sigue vigente: la perspectiva generalista de las competencias y la ambigüedad entre la evolución curricular y la visión reproducida en los libros de texto (que, efectivamente, han mejorado en su apariencia) vacía de contenido la materia de historia. A pesar de las mejoras en las habilidades cognitivas que se trabajan en los libros de texto de historia, se sigue presentando un discurso acabado, completamente cerrado a posibles interpretaciones distintas a la oficial. De igual manera, a través de un análisis terminológico Moreno y Martínez (2020) señalan que en la dualidad descubrimiento-conquista, el primero es utilizado preminentemente en la alusión a los avances tecnológicos que posibilitan la llegada al nuevo continente, mientras que el segundo está ligada a la supremacía y el dominio español. Además, concluyen que se subraya la importancia del Descubrimiento para España en términos hegemónicos y que no se

mencionan viajes previos a los de Colón, así como que solo en uno de los tres libros estudiados aparecen los principales pueblos precolombinos como parte del fenómeno. En definitiva, se presenta un relato histórico oficial inamovible transmitido fielmente desde una perpetua perspectiva eurocéntrica. Es tal el reduccionismo en ninguno se contempla la realidad del mestizaje, punto esencial en la confluencia de estas culturas. Por su parte, en los resultados de su trabajo acerca de la narrativa del colonialismo en los libros de texto españoles, Moreno y Martínez (2020) destacan el carácter individualista de los protagonistas del fenómeno, la poca relevancia que se da a las culturas precolombinas y la desigualdad de trato con respecto a otras culturas influyentes en el devenir de la nación española como la cultura islámica.

Gómez y Rodríguez (2020) advierten la falta de los términos leyenda negra y leyenda rosa en los libros de texto, teniendo en cuenta la relevancia del polémico debate que existe en torno a estos y afirman que

la leyenda negra tiene una presencia paradójica en los manuales escolares españoles de historia en Educación Secundaria Obligatoria: no se explicita en el discurso, pero la narrativa del manual está impregnada de su esencia. La asunción de este estigma por parte de la historiografía tradicional (no por la actual) y, en general, por la sociedad sigue siendo algo digno de estudio. La vergüenza que causan ciertos episodios del pasado imperial español hace que se pasen por alto temáticas clave para comprender el devenir histórico español y europeo (p. 127).

Por su parte, Gómez y Molina (2017) concluyen que la reflexión y la perspectiva histórica no tienen gran relevancia en la transmisión de los saberes históricos en los manuales escolares españoles, tanto en el contenido como en las actividades que lo trabajan como un saber cerrado, forzosamente elaborado y poco interesante a la vista del alumnado medio. Encuentran, pues, una concepción epistémica equivocada que plantea la Historia como una realidad mimética y acrítica.

Mientras que Moreno y Martínez (2020) comentan, que se puede vislumbrar un cambio en la perspectiva crítica de los libros de textos latinoamericanos con respecto a la estereotipación y la marginación de los pueblos indígenas, en el panorama español, Gómez y Rodríguez (2020) advierten que se excluye el papel de los aliados indígenas en la conquista de América del relato, siendo algo de enorme importancia para que esta empresa se llevase a

cabo, frente a sociedades tan complejas, en un territorio ampliamente desconocido para los colonos.

### **El Descubrimiento de América: una polémica actual.**

Finalmente, como último elemento del marco teórico se presenta un ejemplo de la necesidad de hacer efectiva la enseñanza del pensamiento histórico como clave en la formación de ciudadanos críticos dentro de nuestra sociedad democrática. La polémica levantada en los albores de la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América, anteriormente comentada, puede estar apartada o silenciada, pero no solucionada. En 2019, el recién nombrado presidente de México Andrés Manuel López Obrador (AMLO) envió una misiva al rey Felipe VI exigiendo al Estado español que pidiera perdón por las atrocidades cometidas durante el descubrimiento, conquista y colonización de América. Desde entonces, tanto de forma inmediata como años más tarde, y a uno y otro lado del Atlántico se han publicado numerosos artículos y entrevistas acerca de la conveniencia, justificación o condena de esta exigencia. Entre ellos cabe destacar el debate en directo que se televisó en Excélsior TV el 25 de marzo de 2019<sup>2</sup> como ejemplo de la controversia que suscitó en su propio país. Hace dos años, Hernández (2021) publicó [\*“Es absurdo hablar de genocidio en el contexto de la conquista de América”\*: Fernando Cervantes, historiador mexicano](#), una entrevista en la que el historiador habla sobre las conquistas de los pueblos precolombinos con rigor científico. Asimismo, el pasado 12 de octubre, la pedagoga de la Universidad Iberoamericana Natalia Serna Guerra (2022) publicó en UNAM Global un artículo llamado [\*Pedir disculpas y derribar estatuas, ¿para qué?\*](#), en el que reflexiona de forma crítica acerca de la efeméride del Descubrimiento. También sobre el debate acerca de esta efeméride, escribe Blanca Castro (2022) señalando el crecimiento de la polémica en España y América Latina.

Finalmente, se ha de subrayar la reciente publicación de Pere Rusiñol del pasado 27 de marzo de 2023 en la que se dan a conocer los datos de una encuesta *MetricsMX* sobre la pregunta “¿Usted considera que el Estado español tiene que pedirle perdón al pueblo de México como sugiere el presidente López Obrador por lo que pasó en el continente americano hace más de 500 años durante la conquista?”, siendo estos los resultados:

---

<sup>2</sup> Ver [Directo al Debate: López Obrador pide que España se disculpe por abusos de la colonia](#).

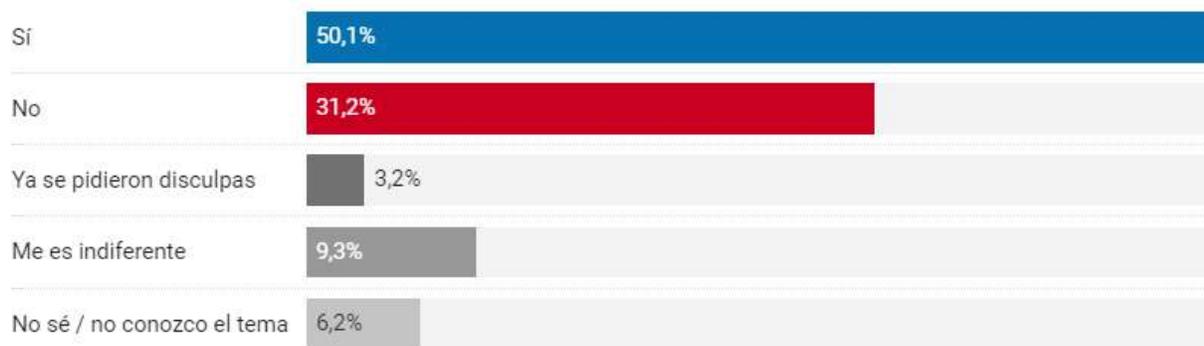
**Figura 1**

*Encuesta acerca de la necesidad de disculpas de España por la conquista de América.*

*Resultados.*

## ¿Debe el Estado español pedir perdón al pueblo de México?

% de respuesta a la pregunta: "¿Usted considera que el Estado español tiene que pedirle perdón al pueblo de México como sugiere el presidente López Obrador por lo que pasó en el continente americano hace más de 500 años durante la conquista?"



*Fuente: MetricsMx. Elaboración: Rusiñol (2023).*

Se podría pensar que dada la relativa actualidad del acontecimiento no aparece recogido en los libros de texto más recientes, pero esto es solo un ejemplo. Cabe reflexionar acerca de por qué no se recogen acontecimientos tan controversiales y con tanto potencial educativo como este no se contemplan en los libros de Geografía e Historia de Secundaria.

### **Metodología y desarrollo de la investigación**

Se ha de partir del hándicap del limitado acceso a este tipo de fuentes documentales. Tras acudir a numerosas bibliotecas públicas y universitarias, y hablar con muchos centros educativos se ha hecho acopio de todos los manuales escolares de la materia en cuestión correspondientes a la ESO que se han tenido al alcance. Se han analizado un total de 17 ejemplares de 3 legislaciones distintas y características diversas en cuanto a fondo, función y forma. En relación a la muestra, el criterio de selección ha sido la propia existencia de los libros de texto. La muestra pertenece principalmente al curso de 2º de la ESO, al ser el curso donde, generalmente, se ha tratado el contenido relativo al descubrimiento, conquista y colonización de América en las últimas legislaciones. El análisis y la comparativa se establece entre manuales de Historia de distintas editoriales españolas publicados en las dos últimas décadas en las normativas LOGSE, LOE y LOMCE con el fin de poder discernir la existencia

de una evolución diacrónica en el contenido y el enfoque metodológico. A continuación se reflejan los datos principales de los ejemplares de la muestra:

**Tabla 1**

*Referencias de los libros de texto de historia de ESO utilizados para la investigación*

<b>LEGISLACIÓN</b>	<b>EDITORIAL Y SERIE</b>	<b>AÑO</b>	<b>REFERENCIA</b>
<b>LOGSE</b>	Editex.	1997	Fernández Valencia, A. <i>et al.</i> (1997) Ciencias Sociales: historia. Segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. ISBN: 87-7131-462-2.
	Anaya. En tus Manos	2003	Burgos, M. <i>et al.</i> (2003) Historia. Ciencias Sociales. Educación Secundaria 4. ISBN: 84-667-2078-2.
	SM. Milenio	2005	Santacana Mestre, J. y Zaragoza Ruvira, G. (2005) Ciencias Sociales. Historia. 4 Secundaria. ISBN: 84-348-9149-2
<b>LOE</b>	Anaya	2008	Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M. C.(2008) Ciencias Sociales. Geografía e historia. 2 Educación secundaria. ISBN: 978-84-667-7019-4.
	Guadiel. Edebé.	2008	Garrido González, A. (Dir.) (2008) Ciencias Sociales. Geografía e historia 2 ESO. ISBN: 978-84-8379-090-8.
	Vicens Vives. Demos.	2009	Ediciones Vicens Vives (2009) Ciencias sociales, geografía e historia. Cuaderno para la diversidad 2. ISBN: 978-84-316-8572-0.
<b>LOMCE</b>	Anaya	2016	Burgos, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M. C. (2016) Geografía e historia 2 ESO, Anaya.

			ISBN: 978-84-698-1507-6.
	SM	2016	Cortés, C. Fernández-Mayoralas, J. (2016) Geografía e historia Andalucía 2 ESO, SM. ISBN: 978-84-675-8653-4
	SM	2021	Cortés, C. <i>et al.</i> (2021) Geografía e historia. Andalucía. 2 ESO. ISBN: 978-84-139-2001-6.
	Anaya. Building Blocks.	2021	Rodríguez Esteban, P. (Coord.) (2021) Geography and history. 2 Secondary Education. ISBN: 978-84-698-8737-0.
	Anaya De Cerca	2021	Burgos, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M. C. (2021) De Cerca. Geografía e historia 2 ESO. ISBN: 978-84-698-8737-0.
	Vicens Vives. enRed GH.	2021	Gatell Arimont, C. <i>et al.</i> (2021) Geografía e historia en Red GH 2, Vicens Vives. ISBN: 978-84-682-7805-6.
	Santillana. Descubre	2021	López-Sáez Rodríguez-Piñero, M. y Grence Ruiz, T. (Coord.) (2021) Geografía e Historia 2 ESO, Santillana. ISBN: 978-8491327141.
	Edebé. EdebéON.	2021	Garrido González, A. (Dir.) (2021) Geografía e historia 2. Edebé. ISBN: 978-84-683-5208-4.
	Oxford	2021	Guallart Moreno, C. y Morilla Ordóñez, J. (2021) Geografía e Historia 2 ESO, Oxford educación. ISBN: 978-01-905-3950-4.
	Edelvives	2021	García Parody, M. <i>et al.</i> (2021) Geografía e historia para que las cosas ocurran. Secundaria Edelvives Geografía e historia 2.

			ISBN: 978-84-140-3096-7.
	Algaida	2021	Ayuela Muñoz, A. (2021) Geografía e historia. Andalucía. 2 ESO. ISBN: 978-84-9189-408-7.

*Fuente: Elaboración propia.*

Una vez en posesión del material a analizar, se ha localizado el contenido relativo al descubrimiento de América en cada uno de ellos y se ha procedido al análisis de cada ejemplar. Para desarrollar el análisis cualitativo de la narrativa del descubrimiento de América en los libros de texto de Geografía e Historia se han considerado varias dimensiones dentro de la misma. En primer lugar, se examina el contenido temático que da cuerpo al relato analizando la jerarquía entre los subtemas que se presentan, el peso que se le da a ciertos hechos y la ausencia o presencia (y relevancia) de los subtemas principales del relato. Entre ellos se ha mostrado especial interés en el trato dado a las culturas precolombinas, las consecuencias de la conquista y colonización a partir de puntos de vista diversos, y la conceptualización del relato histórico en sí. Dentro de la narrativa temática se considera especialmente reveladora la terminología empleada. Como se expone en el marco teórico, cada término conceptualiza una interpretación concreta del fenómeno en cuestión. Así, se ha escrutado el uso de términos como leyenda negra, leyenda rosa, genocidio, ecocidio, exterminio o eurocentrismo.

Seguidamente se ha valorado la ausencia o presencia de imágenes, la tipología de las mismas y su posición dentro del relato, es decir, qué papel juegan en el entramado narrativo. De igual modo, se han analizado las actividades propuestas sabiendo que resulta extremadamente importante analizarlas ya que estas concretan, complementan y amplían el discurso narrativo acerca del tema haciendo posible que el alumnado desarrolle ciertas competencias relacionadas con el pensamiento histórico. Finalmente, se ha analizado el contenido de los libros de texto sobre el descubrimiento de América desde una perspectiva didáctica analizando el enfoque metodológico que predomina en este.

El proceso que se acaba de comentar se ha realizado dos veces sobre cada ejemplar y sus resultados han sido contrastados dando lugar a una síntesis completa del análisis que ha sido recogida de forma escrita mediante notas en post-it en el propio libro de texto, y en varios documentos de Word (uno por ejemplar) estructurado de la siguiente manera:

- Editorial. Año. Legislación. Referencia.
- Análisis de contenido: ¿En qué términos se presenta el descubrimiento de América y la conquista y colonización de América? ¿Qué temáticas se excluyen del relato? ¿De qué manera se presentan a las sociedades precolombinas? ¿Se plantea la idea de genocidio o ecocidio durante la conquista y colonización de América? ¿Se contempla el mestizaje como fusión cultural? ¿Se menciona la leyenda negra o la leyenda rosa y el papel de personajes como Bartolomé de las Casas? ¿Se tiene en cuenta el papel indígena en la Conquista de América? ¿Se plantea la idea de un enriquecimiento recíproco entre ambos pueblos? ¿Se plantea la cultura hispana como elemento constitutivo de la cultura española? ¿Se vincula la narrativa con el presente?
  - Análisis de las imágenes: ¿Qué tipo de imágenes se han seleccionado? ¿Qué emociones o valores transmiten? ¿Qué papel juegan en el relato?
  - Análisis de las actividades propuestas: ¿Qué tipo de actividades predominan en los libros de texto a la hora de tratar el descubrimiento de América? ¿Pretenden ampliar, afianzar, repasar o contrastar el contenido? ¿Las actividades propuestas fomentan el pensamiento histórico? ¿Se trabajan valores democráticos en las actividades del tema en cuestión?
  - Análisis metodológico: ¿Qué enfoque metodológico predomina en la unidad didáctica? ¿Se esboza la polémica disciplinar acerca del descubrimiento de América presentando distintas posiciones interpretativas? ¿Se tiene en cuenta el nivel psicopedagógico del alumnado? ¿Se tiene en cuenta el desarrollo psicoafectivo del alumnado? ¿Se fomentan valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia en un contexto multicultural en el tratamiento del tema?

Finalmente, para completar el análisis cualitativo de la narración del descubrimiento de América en los libros de texto se ha tenido en cuenta la separación entre contenidos de primer y segundo orden atendiendo a la siguiente tabla.

## **Tabla 2**

*Significado y ejemplos de los conceptos de primer y segundo orden presentes en las actividades.*

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
<b>PRIMER ORDEN</b>		
<b>Cronología</b>	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	Dibuja en tu cuaderno un eje como este y divídelo en décadas. Indica en él las siguientes etapas.
<b>Conceptual/ factual</b>	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	¿Qué es la imprenta?
<b>SEGUNDO ORDEN</b>		
<b>Relevancia histórica</b>	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.	¿Qué se establece en este texto? ¿Por qué es tan importante? ¿Existe hoy un día en la misma protección contra la detención?
<b>Fuentes/ pruebas</b>	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.	Lee el texto del Inca Garcilaso. ¿Qué llamó la atención de los incas al ver por primera vez a los españoles?
<b>Cambio y continuidad</b>	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.

<p><b>Causas y consecuencias</b></p>	<p>Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.</p>	<p>¿Qué consecuencias crees que tuvo a medio y largo plazo el hecho de ir acumulando más gastos que ingresos?</p>
<p><b>Perspectiva histórica</b></p>	<p>Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores.</p> <p>Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.</p>	<p>Observa el dibujo de la encomienda. Elabora una redacción sobre la vida de un indígena que trabajaba en una encomienda. Describe cómo era la encomienda, qué trabajos realizaba y qué trato recibía.</p> <p>Dividid la clase en dos grupos. Uno debe defender los derechos de los indígenas basándose en los argumentos de Bartolomé de las Casas. El otro debe ponerse en el lugar de los encomenderos y explicar su posición.</p>
<p><b>Dimensión ética</b></p>	<p>Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones</p>	<p>Las ideas de Maquiavelo se suelen sintetizar en una frase: "el fin justifica los medios". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Argumenta tu respuesta.</p>

	para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	
--	-----------------------------------------------------------	--

Fuente: Gómez et al. (2019)

### Presentación y discusión de los resultados

En primer lugar, dado que el estudio se ha realizado a partir de manuales escolares de historia de Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad autónoma de Andalucía, se presentan los contenidos relativos al descubrimiento de América en las diferentes leyes educativas que han tenido vigencia en este siglo. En las respectivas órdenes legislativas de carácter autonómico, las referencias que se hacían al contenido en cuestión han resultado más precisas en el ámbito de los criterios de evaluación que en cuanto a los contenidos en sí.

**Tabla 3**

*Contenidos relativos al Descubrimiento de América en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (1990-2020)*

<b>Legislación</b>	<b>Contenidos sobre el Descubrimiento de América</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>
<b>LOGSE</b>	-La colonización de América y el impacto recíproco.  -Andalucía y América.	Respetar y valorar críticamente formas de vida, creencias, opiniones y juicios de valor distintos a los propios.
<b>LOE</b>	-La monarquía hispánica y la colonización de América.  -¿Qué procesos de intercambio y mestizaje se producen entre Andalucía y el Nuevo Mundo?  -¿Qué conflictos y qué relaciones de convivencia pacífica se producen en ellos?	-Distinguir los principales momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español.  -Reconocer la importancia económica y política, para España y para América, del Descubrimiento y la formación del Imperio

		colonial español.
<b>LOMCE</b>	<p>-Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.</p> <p>-El papel de Andalucía en la conquista y colonización de América.</p>	<p>-Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias, analizando el papel de Andalucía en los planos político-institucional, socioeconómico y cultural para la conquista y colonización de América.</p> <p>-Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América, elaborando un esquema comparativo de las principales características, autores, obras y explicando las vías para la conservación y puesta en valor del Barroco andaluz respecto a otras variantes.</p> <p>-Explicar las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.</p>

*Fuentes: Orden de 2 de junio de 1992, Orden de 10 de agosto de 2007 y Orden de 14 de julio de 2016. Elaboración propia.*

Como se puede observar en la tabla 1, en cuanto a contenido estipulado por las diferentes órdenes se puede afirmar que existe cierta similitud. No obstante, los criterios de evaluación se vuelven más específicos de forma cronológica. El espacio dedicado al proceso histórico del descubrimiento de América se divide en dos temas localizados de forma aislada: por un lado, el descubrimiento geográfico de América, ligado al inicio de la Edad Moderna, y uno o dos temas más tarde, unido al auge de la Monarquía Hispánica, se trata la conquista y colonización de América. La única excepción se encuentra en Anaya (2003), donde se respeta la continuidad del fenómeno en cuestión. Por otro lado, de acuerdo con Moreno y Martínez

(2020) en todos los ejemplares que se han analizado, la extensión de la temática relacionada con el mundo islámico y su aportación a la identidad española es mucho mayor que la del tema en cuestión, siendo esta primera de una unidad didáctica entera.

De una u otra manera, sea en los contenidos o en los criterios de evaluación, las tres órdenes establecen la necesidad de tener en cuenta la reciprocidad del proceso; en la LOMCE, esta reciprocidad aparece como una apertura más allá de la perspectiva dada en Europa a través del enunciado “sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América” (tabla 1). En la mayoría de libros de texto analizados, resulta difícil apreciar esta reciprocidad más allá del intercambio cultural gastronómico. Aunque este sí se plantea en términos de bidireccionalidad, otras aportaciones culturales como la lengua, el arte o la arquitectura parecen ser completamente unidireccionales.

No obstante, se puede afirmar un cambio favorable en la exposición crítica del contenido relativo a los pueblos precolombinos en los libros de texto españoles de la misma manera que expresan Moreno y Martínez (2020) en el caso latinoamericano. En relación a la herencia cultural que España dejó en América se detecta una variación diacrónica. Mientras que en los libros de texto de la LOGSE, como el libro de Anaya (2003), la herencia cultural que se menciona se limita únicamente a la religión católica y la creación de universidad, en los manuales de la LOMCE, como el de Edebé (2021)<sup>3</sup>, la herencia es mucho más amplia y está conformada por la lengua, el arte, la arquitectura, las universidades, la religión católica y el pensamiento. Frente a la aseveración de Moreno y Martínez (2020) sobre la poca relevancia que tienen las culturas precolombinas en los manuales españoles, destaca el trato que se les da en SM (2005), distinto al común, pues, ya al comienzo de la unidad se afirma:

En América, hasta la llegada de los europeos, se habían desarrollado culturas muy ricas y variadas, al margen de los demás continentes. El mayor nivel de civilización se alcanzó en el altiplano mexicano y en el Yucatán (aztecas y mayas), y en los Andes (incas) (p. 9).

Además, antes de exponer los rasgos característicos de las grandes civilizaciones (punto principal para la mayoría de manuales), se explica el origen y la evolución de los pueblos precolombinos partiendo de la migración que se dio desde los pueblos asiáticos (Anexo I). Asimismo, Anaya (2008) presenta estos pueblos como brillantes civilizaciones precolombinas, y en Santillana (2021, p. 186) se puede leer: “Los españoles fundaron nuevas

---

<sup>3</sup> Véase la actividad de conexión al pasado *¿Qué aportó América a Europa?* en Edebé (2021), pp. 318-319.

ciudades en América. Estas imitaron las ciudades europeas, pero incorporaron elementos autóctonos. Esta combinación dio lugar al estilo colonial.” Es la única vez que se habla de un sincretismo, una nueva cultura naciente a raíz de los acontecimientos, distinta de las dos anteriores de las que surge. Con respecto a la sociedad colonial, en todos los ejemplares, se tratan los rasgos que lo caracterizan haciendo especial hincapié en la jerarquización social según las distintas razas que en ella conviven. En todos los ejemplares se presenta el mestizaje como concepto clave a excepción del manual de Editex (1997), el cual presenta una narrativa de la conquista bastante abrupta. Dentro de su apartado titulado *La penetración en el continente: exploración y conquista*, tratando las consecuencias derivadas de estos procesos se habla del “exterminio de la población indígena” y, por vez única en la investigación, de la mentalidad europeísta, la cual “no concebía que el mundo no le perteneciera” (p. 18). Se ha de resaltar su propuesta crítica, completada también a través de la inserción de cuestiones dentro del texto. En el apartado ya comentado, se plantean, por ejemplo, estas dos preguntas: “¿Cómo crees que reaccionaría la población indígena que describía Colón ante el nuevo sistema de trabajo? [...] ¿Qué opinas del concepto ‘guerra justa’ aplicado a la época? ¿Crees que encubría algunos intereses particulares?” (p. 13). Esta metodología permite la problematización del proceso histórico en relación al presente aunando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Asimismo, sobre la denuncia que hacen Gómez *et al.* (2019) sobre la falta de conceptos estratégicos y la rigidez de la narrativa maestra eurocentrista que maquilla la visión negativa de este proceso, se ha de considerar que en más de la mitad de los ejemplares examinados se presentan elementos discursivos de contraste que cuestionan la visión propia del Viejo Mundo. Autores como Valls (2001) o Gómez y Miralles (2016) coinciden a la hora de sugerir la insuficiencia de la perspectiva generalista del discurso cerrado del descubrimiento de América que se da en los libros de texto españoles. Sin embargo, existen actividades que trabajan conceptos de segundo orden y que fomentan el pensamiento histórico y el espíritu crítico precisamente contrastando el punto de vista eurocéntrico. Entre ellas destacan: *Comparar fuentes escritas: la colonización de América*, de Guadiel (figura 2), la actividad *Pensamiento ético: ¿Por qué descendió la población indígena?*, de Santillana (2021) (Anexo 2), en la que se trata el trato dado a la población indígena desde dos perspectivas distintas y reflexionando con preguntas como “¿cómo había que tratar a los indígenas? [...] ¿crees que el descenso de la población indígena se debió a una sola causa?”; y la actividad sobre el análisis del diario de Colón, en la que se pregunta de forma explícita “¿crees que el texto refleja lo que realmente sucedió? ¿Por qué?” (Anexo II).

## Figura 2

### Comparar fuentes escritas: la colonización de América.

**5 Comparar fuentes escritas: la colonización de América**

Comparar dos o más fuentes nos sirve para poder analizar mejor un período histórico. Al tener en cuenta distintos puntos de vista, nuestro análisis se enriquece y nos permite llegar a conclusiones más acertadas. Cuanta más información poseamos, mejor podremos entender lo que estamos estudiando.

A continuación vamos a comparar dos fuentes escritas distintas que nos hablan de un mismo acontecimiento, en este caso, la colonización de América.

**La colonización** A

Todas las veces que a vuestra majestad he escrito, he dicho el aparejo que hay en algunos indios para se convertir a nuestra santa fe católica y he suplicado a vuestra majestad, para ello, mandase proveer de personas religiosas de buena vida y ejemplo.

He hecho saber a vuestra majestad la necesidad de que se traigan plantas de todas géneros de agricultura, torno a suplicar a vuestra majestad mande enviar su provisión para que cada navío traiga cierta cantidad de plantas.

Como a mí convenga buscar que estas tierras se pueblen, los españoles y los indios se perpetúen, y nuestra santa fe se arraigue, hice ciertas ordenanzas y las mandé pregonar. De algunas los españoles no están muy satisfechos, en especial de aquellas que los obligan a arraigarse en la tierra, porque todos tienen pensamientos de, como se hizo con las islas que antes se poblaron, esquilmarlas y destruir las, y después dejarlas. Y suplico a vuestra majestad me envíe la orden que debo tener, así en el cumplimiento de estas ordenanzas, como en las que más vuestra majestad fuere servido que se cumplan.

Adaptado de Carta de Hernán Cortés al emperador Carlos V. Tenochtitlan, 15 de octubre de 1524.

**La colonización** B

Descubriéronse las Indias el año 1492, pobladas el año siguiente de cristianos españoles. Todas estaban habitadas por indios. Todas estas gentes crió Dios los más simples, sin maldades y obedientísimas a sus señores naturales y a los cristianos a quienes sirven. Son también muy capaces para recibir nuestra santa fe católica.

Los españoles no han hecho otra cosa de cuarenta años hasta hoy, sino matarlas, atormentarlas y destruir las por maneras de crueldad nunca vistas, en tanto grado, que son muertas en los dichos cuarenta años por las dichas tiranías más de 1 000 000 hombres, mujeres y niños.

Dos maneras han tenido los cristianos en estirpar de la tierra a los indios. Una, por crueles guerras. Otra, oprimiéndolos con la más dura, y horrible servidumbre en que jamás hombres ni bestias pudieron ser puestos.

La causa por que han muerto tantas ánimas los cristianos ha sido solamente por henchirse de oro y riquezas. Es sabido, incluso los tiranos lo confiesan, que nunca los indios hicieron mal a cristianos hasta que antes hubieron recibido de ellos muchos robos, muertes y vejaciones.

Adaptado de Bartolomé de las Casas. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. 1552.

Fuente: Guadiel (2008, p. 270). Elaboración propia.

Además, en la propia exposición del contenido temático se dedican algunos apartados a las consecuencias del fenómeno para ambas culturas. En el apartado *Interpretaciones sobre la conquista y la colonización de América* del libro de texto de Anaya (2016), se exponen las opiniones positivas y negativas en torno al proceso histórico; es en estas últimas donde aparece por única vez el término ‘leyenda negra’. Además, se dedica un apartado previamente a las consecuencias de la conquista según ambos pueblos, clasificándolas como positivas para Castilla y negativas para los pueblos americanos. Este apartado ya estaba presente en la versión LOE de Anaya (2008).

Así, con respecto a las afirmaciones de autores como Moreno y Martínez (2020) o Gómez y Molina (2017) acerca de la falta de multiperspectivismo, cabe mencionar que en el análisis realizado se ha encontrado un panorama esperanzador. En todos los libros se hablaba de la denuncia que personajes como fray Bartolomé de las Casas hacían sobre el trato que se

daba a los indígenas. En algunos casos se realizan actividades de pensamiento crítico y ético sobre este tema. Cabe destacar al respecto, tanto el contenido expositivo como las actividades complementarias (figuras 3 y 4) propuestos en la página dedicada a la defensa de los indios del manual de Vicen Vives (2021):

**Figura 3**

*Contenido relativo a la defensa de los indios en Vicens Vives (2021)*

**LA PROTECCIÓN DE LOS INDIOS**

Para evitar las prácticas abusivas de los encomenderos y regular la vida social, política y económica en las colonias, la Corona promulgó las **Leyes de Indias (1512 y 1542)**.

Estas leyes consideraban a los indígenas de América como personas libres, prohibían la esclavización de los indígenas y los trataban como súbditos directos de la Corona. Toleraban el sistema de las encomiendas, siempre y cuando se diera prioridad a la evangelización de los nativos y se los tratase de manera humana.

A pesar de estas leyes protectoras, en la práctica, los indígenas continuaron sometidos a la voluntad de los conquistadores y encomenderos.

**Las Leyes de Indias**

Y porque nuestro principal deseo y voluntad siempre ha sido y es conservar y aumentar la población india, y que sean instruidos y enseñados en nuestra santa fe católica, y bien tratados como personas libres y vasallos nuestros que son, encargamos y mandamos a nuestro Consejo (de Indias) (...) que por ninguna causa de guerra ni otra alguna, aunque sea por rebelión (...) se pueda hacer esclavo a ningún indio (...).

Asimismo, que las dichas Audiencias se informen de cómo han sido tratados los indios por las personas que los han tenido en encomienda y si constare que ha habido excesos y maltratos, ordenamos que les quiten los indios y los pongan bajo nuestra Corona Real (...).

*Leyes Nuevas de Indias, 1542. (Adaptación)*

**Bartolomé de las Casas**

**La denuncia de los abusos**

Podéis estar seguros de que la conquista de estos territorios de ultramar fue una injusticia. ¡Os comportáis como los tiranos! Habéis procedido con violencia, lo habéis cubierto todo de sangre y fuego y habéis hecho esclavos, habéis ganado grandes botines y habéis robado la vida y la tierra a unos hombres que vivían aquí pacíficamente (...). ¿Creéis que Dios tiene preferencias por unos pueblos sobre los demás? (...).

Bartolomé DE LAS CASAS: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552.

Algunos clérigos, entre los que destacó el dominico Bartolomé de las Casas, denunciaron reiteradamente los malos tratos que recibían los aborígenes con el sistema de las encomiendas.

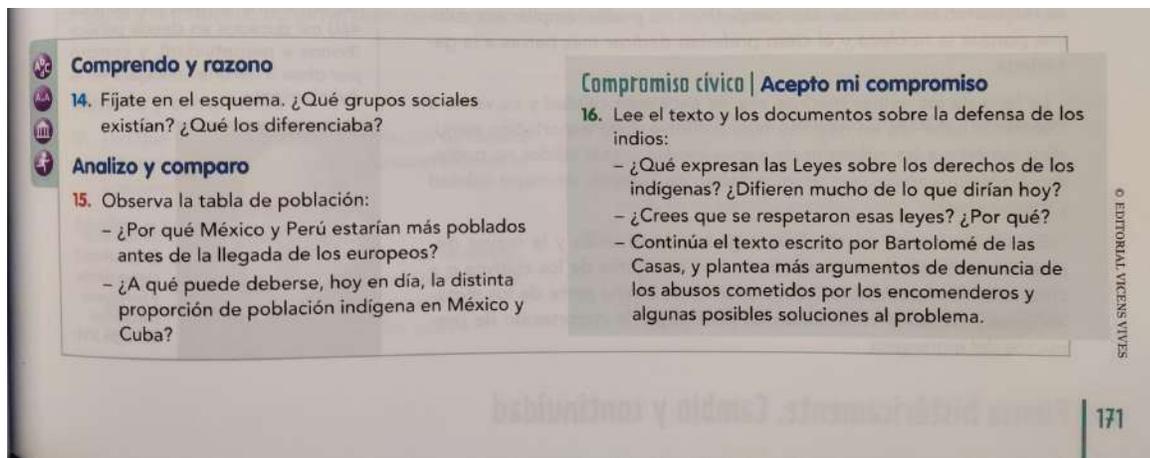
Estas denuncias estimularon la elaboración de las *Leyes Nuevas de Indias* para impedir esos abusos.

Bartolomé de las Casas luchó para que se reconocieran y protegiesen los derechos de los indígenas.

*Fuente: Vicens Vives (2021, p. 171). Elaboración propia.*

**Figura 4**

*Actividades propuestas para trabajar la protección indígena*



Fuente: Vicens Vives (2021, p. 171). Elaboración propia.

En oposición a la conclusión de Moreno y Martínez (2020) que afirma la ausencia de viajes previos al del Descubrimiento, se ha de reflejar, no solo que en la mayoría de los libros se habla de las exploraciones previas, sino que en alguno se habla del carácter necesario de estas e incluso se asienta la llegada a las Islas Canarias como precedente que posibilita la llegada a América. Es el caso de Edelvives (2021):

Figura 5

Apartado sobre el papel de las Islas Canarias en el descubrimiento de América.



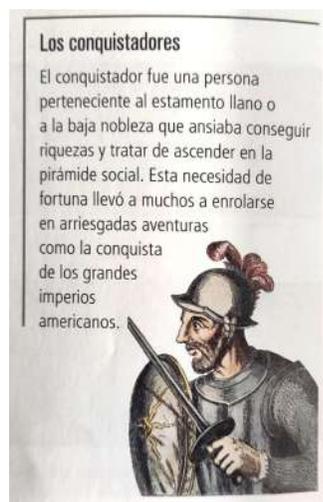
Fuente: Edelvives (2021, p. 208). Elaboración propia.

En cuanto a la terminología empleada, en el análisis realizado se ha observado que descubrimiento y conquista se limitan a designar acontecimientos históricos diversos de lo que puede considerarse un mismo proceso: la llegada y la colonización de América, respectivamente. El término ‘leyenda negra’ está claramente excluido del relato, salvo en Anaya (2021). No obstante, su discurso sí se ha podido encontrar de forma implícita en numerosos casos. El más ilustrador es el de Editex (1997), anteriormente comentado, que refleja un tono de acusación al emplear términos como “penetración” o “exterminio”. Por otro lado, solo se ha encontrado una única referencia a la leyenda rosa en toda la investigación: en la actividad propuesta para trabajar con fuentes históricas primarias y secundarias en el libro de Edelvives (2021)(Anexo III).

Frente a esta confrontación entre leyenda negra y leyenda rosa, resulta oportuno mencionar que en todos los ejemplares se subraya que la conquista no fue llevada a cabo por la Corona, sino que corrió a cargo de particulares en busca de una mejor vida y de sus mercenarios. Lo que permite deducir que las acciones tienen mayor responsabilidad particular del que se puede pensar a la hora de juzgar el papel de la Corona en el proceso. En Anaya inglés (2021) se destaca que la conquista fue llevada a cabo por ejércitos de mercenarios contratados por nobles de baja calaña que buscaban desesperadamente una nueva vida. Esta idea viene expresada de forma más suave en Edelvives (2021), que dedica el siguiente espacio a los conquistadores:

## Figura 6

*Apartado sobre los conquistadores en Edelvives (2021)*



*Fuente: Edelvives (2021, p. 230). Elaboración propia.*

Por el contrario, llama la atención que en Anaya (2008), se presenta a los conquistadores como “gente humilde que esperaba mejorar su fortuna” (p. 227) pudiendo calificarse como un eufemismo algo alejado de la visión crítica. De igual manera, también cambia la narrativa a la hora de señalar el objetivo principal de la conquista. En la mayoría de casos se afirma que el objetivo principal era explotar las riquezas y aprovechar la mano de obra de los indígenas. Sin embargo, hay otros libros que tienen una visión ‘más humanitaria’, como Guadiel (2008) y Edelvives (2021), y señalan como objetivo principal la evangelización. De acuerdo con la visión del fenómeno como un proceso, varias son las fases que se pueden identificar y, de igual manera, varios los objetivos que predominaron. Esta realidad queda reflejada en la siguiente actividad de reflexión a través de viñetas de la primera edición LOMCE de SM (2016).

### Figura 7

*Actividad Observa y sintetiza sobre el cambio de relación entre españoles y amerindios*

**Observa y sintetiza**

Al principio creí que eran dioses, así que los cubrí de oro...

Luego pensé que eran hombres, porque me preguntaban dónde podían conseguir más...

Ahora sospecho que son demonios porque ¡nos obligan a trabajar para llevárselo todo!

1. Observa la viñeta. ¿Qué tres fases hay en la relación entre los conquistadores y los indígenas?

2. La llegada de los europeos supuso una catástrofe demográfica para los habitantes de los territorios conquistados. Investiga las causas de este aumento de la mortalidad y haz una breve redacción con tus conclusiones.

3. Hubo mucha gente que luchó contra el trato que se daba a los indígenas. En 1511, un grupo de dominicos preparó un sermón en el que se incluían pasajes como el que te mostramos a la derecha. Lee el texto con detenimiento. ¿A quién crees que está dirigido? ¿Qué situación revela?

Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios?

¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes, que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muertes y estragos nunca oídos habéis consumido?

¿Cómo los tenéis tan oprimidos y fatigados, sin darles de comer y curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día?

Fuente: SM (2016, p. 125). Elaboración propia.

En lo que al análisis de las imágenes se refiere, se corrobora la tesis de Irigoyen (2020) acerca de la predominancia de mapas temáticos, especialmente útiles para tratar las exploraciones marítimas, la disposición de las principales culturas precolombinas y el proceso de la conquista. Seguidamente se observa una gran presencia de imágenes de contenido cultural y retratos de personajes relevantes en el proceso histórico. En último lugar, en cuanto a presencia en los manuales se encuentran las fuentes primarias y secundarias. Se puede apreciar, de acuerdo con Valls (2001) una mejora en la pedagogización de los contenidos reflejada en un cambio en el balance proporcional texto-imagen y en su forma (Anexo IV). A lo largo de los años, las imágenes y dibujos esquemáticos dejan su carácter accidental y se conciben como parte fundamental del relato. Así, el contenido textual se presenta de forma más fragmentada y dinámica, con la presencia intercalada de cada vez más imágenes y de mayor tamaño. Además, a partir de los manuales LOE se hace cada vez más frecuente el uso de recursos estilísticos como el color, el subrayado y la negrita. Asimismo, algunas editoriales como Anaya, Edelvives o Vicens Vives incorporan gráficos para esclarecer cuestiones relativas a datos comparados (Anexo IV).

No obstante, en los ejemplares estudiados no se puede concluir, como hace Irigoyen (2020) en su investigación, que se perpetúe la dualidad civilización-barbarie a través de las imágenes, pues aunque las imágenes respondan a la tendencia histórica europea, cuya producción literaria ha sido más prolífica y mejor conservada, las actividades fomentan la reflexión crítica y un pensamiento histórico que incide tanto en el ámbito procedimental como en el actitudinal. Quizás sí se pueda señalar la dualidad conquistadores-conquistados o europeos-colonos. A continuación se presentan algunas imágenes y actividades que refuerzan esta idea.

### **Figura 8**

*Hernan Cortés recibido en Tlaxcala por Moctezuma*



*Nota: Hernán Cortés recibido en Tlaxcala, ilustración del códice Durán. Hernán Cortés conquistó el imperio azteca al mando de un grupo compuesto por solo 530 hombres. Contó con la ayuda de los pueblos sometidos por Moctezuma, el emperador de los aztecas.*

*Fuente: Anaya (2008, p. 227). Elaboración propia.*

También en Guadiel aparece otra imagen sobre la conquista de México insertada dentro de una actividad sobre las encomiendas y la defensa de los indios que reflexiona sobre la respuesta de la Corona frente a los abusos de los conquistadores (Anexo V).

### **Figura 9**

*Conquista de México, Gonzálo Sandoval*



Gonzalo de Sandoval. *Conquista de México.*

*Fuente: Guadiel (2008, p. 276).. Elaboración propia.*

En cuanto a la relación del fenómeno con el presente, elemento clave para que se dé un aprendizaje significativo en el alumnado, no se hace referencia a la efeméride del 12 de octubre ni al V Centenario del Descubrimiento de América. Para sorpresa del investigador, sí que aparece la polémica historiográfica que sigue vigente sobre las tesis que dan significado al fenómeno en cuestión. En el libro de SM (2016) se puede resaltar este acierto a la hora de estimular y conocer los conocimientos previos del alumnado, cuestión de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del siguiente fragmento:

### **¿Y tú qué opinas?**

Hoy en día hay un amplio debate sobre cómo definir el proceso de llegada de los primeros europeos a América. Algunos historiadores sostienen que no es correcto decir ‘descubrimiento’, ya que consideran que este término ignora la presencia de los grupos humanos que ya poblaban esas tierras desde hacía muchos siglos.

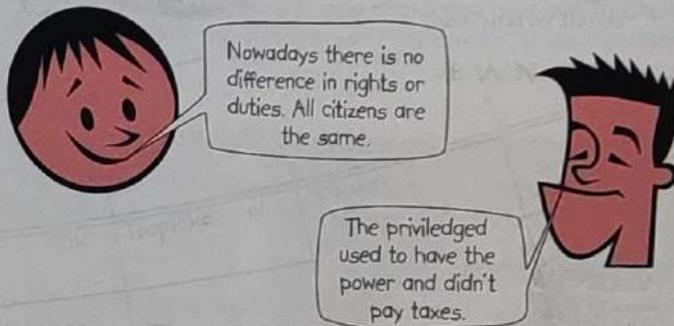
Investiga en internet acerca de esta polémica. ¿Qué otros términos se utilizan para definir este acontecimiento histórico? ¿Con cuál estás más de acuerdo? ¿Por qué? (SM, 2016, p. 105).

Con el fin de desarrollar el pensamiento histórico, al igual que la actividad que se acaba de mostrar, en Editex (1997) se propone una actividad muy interesante en la que se comparan varios fragmentos que hablan de la situación de las relaciones del momento entre España y América y se utilizan para interpretar y debatir una noticia periodística de la época sobre la explotación infantil en Latinoamérica (Anexo VI). Además, en el libro bilingüe de historia de Anaya (2021), se encuentran dos actividades al inicio del tema *The beginning of the Modern Age in Spain and America* que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en relación a la sociedad y en las que se habla del papel de algunas mujeres durante este proceso histórico:

### **Figura 10**

*Actividades introductorias al tema del Inicio de la Edad Moderna en el libro de historia en inglés de Anaya (2021)*

4 Find information in the unit about the existing social groups in Modern Age Spain. Talk to your classmates about the differences and similarities with society in the present time.

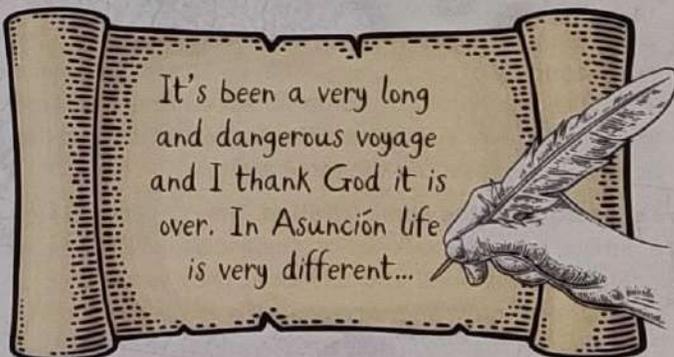


Nowadays there is no difference in rights or duties. All citizens are the same.

The privileged used to have the power and didn't pay taxes.

 **Writing**

5 Some women, like Catalina de Bustamante, Isabel de Bobadilla or Inés Muñoz de Ribera, travelled to the New World in these first voyages. Catalina even fought to defend the rights of the native population. Do some research about the conditions of life in the New World in these early years. Then, imagining you are one of these pioneer women, write a letter to the family you left back in Castilla telling them about your new life.



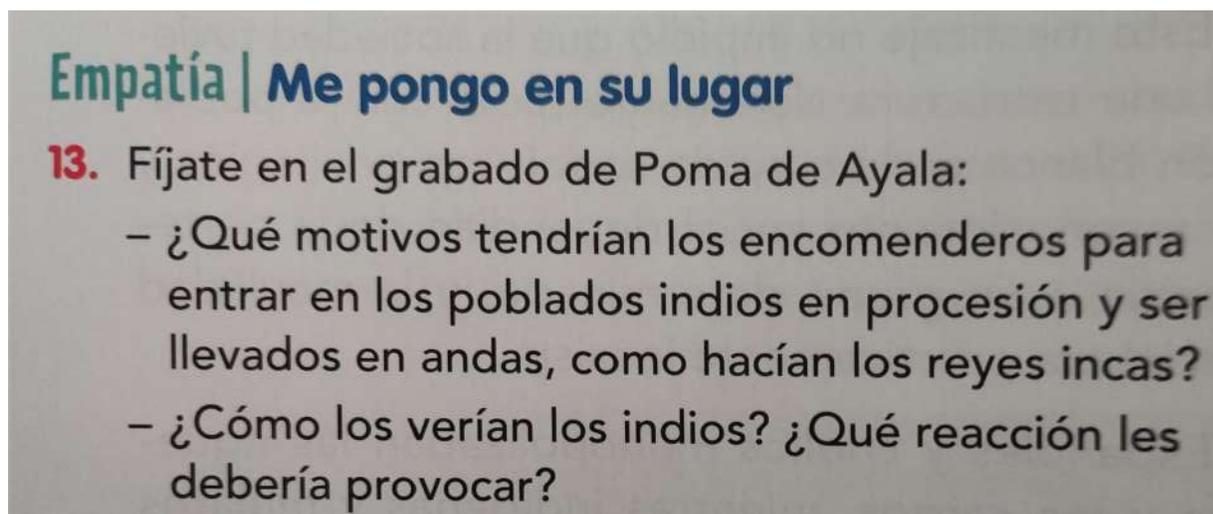
It's been a very long and dangerous voyage and I thank God it is over. In Asunción life is very different...

*Fuente: Anaya (2021, p. 183). Elaboración propia.*

Finalmente, atendiendo al ámbito actitudinal, motor principal de la educación dentro de una sociedad democrática, se han de presentar algunas actividades que fomentan, además del espíritu crítico y el pensamiento histórico, valores y actitudes como la empatía y la comprensión, sobre los que se construye la convivencia en sociedad.

## Figura 11

*Actividad para trabajar la empatía en relación a los encomenderos*



**Empatía | Me pongo en su lugar**

**13.** Fíjate en el grabado de Poma de Ayala:

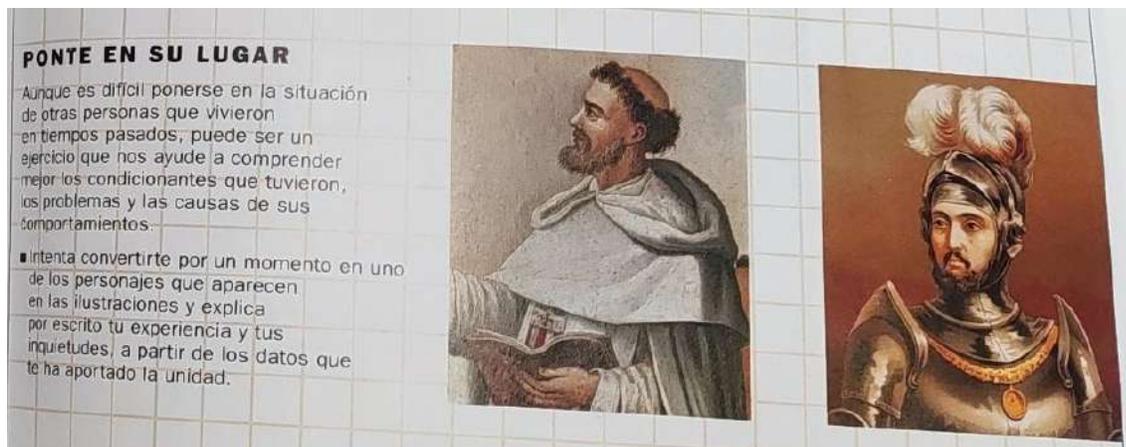
- ¿Qué motivos tendrían los encomenderos para entrar en los poblados indios en procesión y ser llevados en andas, como hacían los reyes incas?
- ¿Cómo los verían los indios? ¿Qué reacción les debería provocar?

*Fuente: Vicens Vives (2021, p. 169). Elaboración propia.*

Por último, llama muchísimo la atención esta actividad en la que se invita a ponerse en la posición del otro. Se pone en valor este ejercicio de empatía porque el otro no es, como de costumbre el indígena, sino que son los colonizadores. Esta actividad se concibe como forma de reflexionar sobre el papel de España en el fenómeno histórico en cuestión, posibilitando una comprensión crítica que, más allá del color de la leyenda, sirva para que los alumnos analicen históricamente el proceso de descubrimiento, conquista y colonización de América. Con el fin de evitar la visión eurocéntrica y su reduccionismo se puede plantear como ruta válida partir de la profunda comprensión del eurocentrismo (atendiendo a sus causas y consecuencias) para, posteriormente, salir al encuentro de otras perspectivas igualmente ricas en contenido histórico de un fenómeno de tal relevancia.

## Figura 12

*Actividad ponte en su lugar para desarrollar el pensamiento crítico en SM (2005)*



*Fuente: SM (2005, p. 23). Elaboración propia.*

### **Conclusión**

Se puede apreciar un cambio en la narrativa del fenómeno del descubrimiento de América en los libros de texto españoles a medida que se va actualizando la legislación educativa al multiperspectivismo histórico y al mundo globalizado. Atendiendo al discurso textual presentado en los manuales de historia analizados se puede afirmar que, salvo en excepciones presentadas anteriormente, como la de Editex, Anaya o Vicens Vives, el relato es lineal y poco crítico. Durante el relato principal se consigue tratar temas polémicos de forma superficial huyendo, en la mayoría de ocasiones, del debate y la confrontación. El espacio reservado para la polémica no es el discurso, sino las actividades que lo trabajan. La introducción del modelo competencial a partir de la LOE es especialmente relevante en el ámbito de las actividades. Mientras que el relato de los libros de texto continúa siendo conceptualista, las actividades propuestas (en mayor o menor medida, dependiendo de la editorial y el año) apuntan a la adquisición de saberes procedimentales y actitudinales. En este aspecto, de entre todos los libros examinados, Vicens Vives (2021) es el más completo, pues siguiendo la clasificación de conceptos estratégicos contemplan diferentes apartados de actividades para desarrollar el pensamiento histórico, a saber: fuentes históricas, empatía, compromiso cívico, cambio y continuidad, patrimonio histórico y artístico, espacio y tiempo o pensamiento crítico.

Ciertamente, cambiar una tendencia tan arraigada como es la idea de libro de texto que surge en el romanticismo basada en narrativas unívocas clásicas es tarea difícil, aunque no imposible. Si bien es importante trabajar en un relato sintético que acoja el multiperspectivismo, puede resultar de mayor utilidad centrar la atención en aquellas

actividades que trabajan los contenidos de forma más adecuada con respecto al pensamiento histórico. Aunque no todos los ejemplares presentan actividades de este tipo ni de la misma calidad, la tendencia va al alza y, de acuerdo con la ley vigente, seguirá siendo prioridad centrar el aprendizaje en los procedimientos y actitudes.

El Descubrimiento de América, en cuanto a proceso que engloba la conquista y colonización de América, ha demostrado ser un fenómeno histórico que permite enseñar valores democráticos que favorezcan la convivencia en nuestra sociedad multicultural. El enfoque metodológico que ha recibido hasta el momento ha sido el tradicional, basado en la transmisión de una selección de conocimientos enciclopédicos que se consideran fundamentales en la cultura vigente. Aunque el enfoque no sea adecuado, se puede apreciar una mejora en la presentación de los contenidos, lo que demuestra que, aunque de manera muy primitiva, se tienen en cuenta las necesidades psicoevolutivas del alumnado. Las formas están evolucionando, así debiera evolucionar también el fondo. En cuanto a contenido, dado que la legislación incide de forma somera en él, se puede considerar que no hay un desajuste entre los libros de texto de las distintas editoriales y las órdenes autonómicas que los regulan en cada época. Sin embargo, con respecto al horizonte social democrático (implícito en el preámbulo de las leyes) sí existen desavenencias, al igual que con la historia académica. Por su carácter sintético e ideologizado se requiere de otros materiales complementarios para desarrollar las competencias que se pretenden alcanzar con una diversidad de enfoques.

Un proyecto de investigación futuro que puede resultar interesante sería elaborar una situación de aprendizaje sobre el fenómeno en cuestión, que se ajustase al saber histórico respetando su carácter discursivo y fomentando la interacción entre diversas fuentes y la reflexión crítica sobre las mismas. De acuerdo con la ley vigente, una metodología que trabajase el descubrimiento de América con una situación de aprendizaje concreta que problematizase aspectos de la realidad más cercana al alumnado sería mucho más adecuada teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos. Para poder dar dicho trato a esta o cualquier otra temática, las editoriales tendrían que actualizar de forma continua sus contenidos; algo que probablemente supondría un problema para el sector editorial. Por ello, podría resultar interesante cuestionarse acerca de si el formato propio del libro de texto supone un hándicap para la adecuación del contenido relativo al descubrimiento de América con el horizonte de expectativas de la sociedad democrática actual. Asimismo, podría ser una buena línea de investigación futura profundizar en las limitaciones que los manuales escolares de historia presentan de forma ontológica, es decir, en cuanto que son lo que son.

Finalmente, se puede considerar que la revisión intensiva de tantos libros de texto distintos ha servido para la formación crítica de cara a la utilización de los mismos en el ejercicio de la docencia. Sabiendo que los manuales escolares son una herramienta importante (si no imprescindible) en el sistema educativo español, hay que tener en cuenta que, como cualquier instrumento, resultan de ayuda, pero no pueden soportar el peso de un proceso enseñanza-aprendizaje de calidad por sí solos. Una vez examinadas sus limitaciones se esclarecen sus virtudes y, como resultado se encuentra el libro de texto como un elemento con gran potencial enriquecedor para nuestra sociedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, de nuevo, no por sí solo, sino con el enfoque y la complementación adecuada.

### Referencias

- Algaida (2021). Ayuela Muñoz, A. (2021) *Geografía e historia*. Andalucía. 2 ESO. ISBN: 978-84-9189-408-7.
- Anaya (2003). Burgos Alonso, M. *et al.* (2003) *Historia. Ciencias Sociales*. Educación Secundaria 4. ISBN: 84-667-2078-2.
- Anaya (2008). Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M. C. (2008) *Ciencias Sociales. Geografía e historia*. 2 Educación secundaria. ISBN: 978-84-667-7019-4.
- Anaya (2016). Burgos, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M. C. (2016) *Geografía e historia 2 ESO*, Anaya. ISBN: 978-84-698-1507-6.
- Anaya Building Blocks (2021) Rodríguez Esteban, P. (Coord.) (2021) *Geography and history. 2 Secondary Education*. ISBN: 978-84-698-8737-0.
- Anaya De Cerca (2021). Burgos, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M. C. (2021) *De Cerca. Geografía e historia 2 ESO*. ISBN: 978-84-698-8737-0.
- Antequera, L. (2021) La Leyenda Negra español. En Antequera, L. (2021), *Historia desconocida del descubrimiento de América*, SEKOTIA, pp. 13-40.
- Badanelli Rubio, A. (2010) *La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones*. UNED.

- Brenes Rosales, R. (1994) Interpretaciones históricas en torno al Descubrimiento de América, *Revista de Historia de América*, 117, pp. 7-22.
- Carretero, M. (2006), *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*, Barcelona, Paidós.
- Castro, B. (2022, 7 octubre). ¿Qué se celebra el 12 de octubre? Crece la polémica en España y América Latina. *Euronews*. Consultado en:  
<https://es.euronews.com/2021/10/12/que-se-celebra-el-12-de-octubre-dia-hispanidad-raza-resistencia-indigena-espana-america> el 06/06/2023.
- Chartier , C. (2007), *La historia o la lectura del tiempo*, Madrid, Gedisa.
- Colombres, A. (Coord.) (1989) *1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos. Balance y perspectivas*. Buenos Aires.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, pp. 28-32.
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, n. 56, de 20 de junio de 1992.
- Edebé (2021). Garrido González, A. (Dir.) (2021) *Geografía e historia 2*. Edebé. ISBN: 978-84-683-5208-4.
- Edelvives (2021). García Parody, M. et al. (2021) *Geografía e historia para que las cosas ocurran. Secundaria Edelvives Geografía e historia 2*. ISBN: 978-84-140-3096-7.
- Editex (1997). Fernández Valencia, A. et al. (1997) *Ciencias Sociales: historia. Segundo ciclo de educación secundaria obligatoria*. ISBN: 87-7131-462-2.
- Éthier, M.; Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias*

*Sociales. Revista de Investigación*, 9, pp. 61-74.

Escolano, Agustín (2001). "El libro escolar como espacio de memoria". En Ossenbach, G. y

Somoza, M. (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-46). Madrid: UNED.

Espino, A. (2022). *La invasión de América* (1st ed.). Arpa. Consultado en:

<https://www.perlego.com/book/3226871/la-invasin-de-amrica-una-nueva-lectura-de-la-conquista-hispana-de-amrica-una-historia-de-violencia-y-destruccion-pdf> el 09/06/2023.

Febvre, L. (1982) *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

García Pérez, F. F. y De Alba Fernández, N. (2008). *¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?* Scripta Nova, vol. XII, n. 270 (122).

Guadiel (2008). Garrido González, A. (Dir.) (2021) *Ciencias Sociales. Geografía e historia 2 ESO*. ISBN: 978-84-8379-090-8.

Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-1. Consultado en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> el 24/05/2023.

Gómez Carrasco, C. J., Vivas Moreno, V. y Miralles Martínez, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. En *210 Cad. Pesqui.*, v. 49 n.172, pp. 210-234.

Gómez Carrasco, C. J. y Miralles, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Espagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, v. 68, pp. 55-66.

- Gómez Carrasco, C. J. y Molina Puche, S. (2017) Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna, *Vínculos de Historia*, 6, pp. 206-229.
- Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2020) Leyenda negra y héroes defenestrados. Análisis del discurso en los libros de texto españoles (1998-2018). En Alarbús, R. M. et al. (eds.) (2020) *Pasados y presente. Estudios para el profesor Ricardo García Cárcel*, pp. 115-128. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hernández Sánchez-Barba, M. (1989) Juan Manzano y la Historiografía del Descubrimiento, *quinto centenario*, 15, pp. 9-15.
- Hernández Velasco, I. (2021, 2 noviembre) Es absurdo hablar de genocidio en el contexto de la conquista de América: Fernando Cervantes, historiador mexicano. *BBC News Mundo*. Consultado en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59037914> el 07/06/2023.
- Irigoyen Bueno, A. I. (2020) Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México. En García González, F. et al. (coords.) (2020) *La historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos y métodos y representaciones*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, pp. 399-409.
- Landa, D. de, (1985) *Relación de las cosas del Yucatán*, Historia 16.
- López Facal, R. (2010), Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional, *Clío y asociados*, 14, pp. 9-33.
- López Rupérez, F. (2021). *La reforma curricular y el libro de texto*, ANELE. Consultado en <https://anele.org/ventana-de-anele/noticias/la-reforma-curricular-y-el-libro-de-texto> el 27/05/2023.
- MAES (2022) Presentación 2. Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria

- Obligatoria. Consultado en <https://masteroficial.us.es/maes/presentacion-2> el 08/06/2023.
- MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona. Ariel.
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2020) *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE*. Consultado en <https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-MEFP-NOV-2020.pdf> el 30/05/23.
- Mira, E., (2009) *Conquista y destrucción de las Indias (1492-1573)*, Muñoz Moya Editores.
- Molina Martínez, M. (1991) *La leyenda negra*, Nerea, Madrid.
- Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B. y Alfageme González, M. B. (2017) Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Estudios, Avances y Experiencias*, v. 21, n. 2, pp. 331-354.
- Moreno Vera, J. M. y Martínez Llorca, F. J (2020) La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido ‘invisible’ en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, pp. 341-351.
- Orden de 2 de junio de 1992 por la que se desarrolla el Real Decreto 388/1992, del 15 de abril, sobre supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los Centros docentes. Boletín Oficial del Estado, n. 140, del 11 de junio de 1992.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina

- el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, extraordinario n. 7, de 18 de enero de 2021.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, n. 171, de 30 de agosto de 2007.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, n. 144, de 28 de julio de 2016.
- Oxford (2021). Guallart Moreno, C. y Morilla Ordóñez, J. (2021) *Geografía e Historia 2 ESO*, Oxford educación. ISBN: 978-01-905-3950-4.
- Pagés, J. (2011) *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?* [Conferencia]. International Standing Conference for the history of Education, San Luis Potosí, México.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.
- Plá, S. (2013). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En *IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Prislei, L. (2003). Fotografía y cine. La “lectura” de la imagen en perspectiva histórica. *Entrepasados*, 23, pp. 13-21.
- Ponce Gea, A. I. (2015) Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.], *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 225-228.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, n.3, de 03 de enero de 2015.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín oficial del Estado, n. 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín oficial del Estado, n. 76, de 30 de marzo de 2022.

Rusiñol, P. (2023) La mayoría de los mexicanos exige que España pida perdón por la conquista. *ElDiario.es*. Consultado en [https://www.eldiario.es/internacional/mayoria-mexicanos-exige-espana-pida-perdon-conquista\\_1\\_10069741.html](https://www.eldiario.es/internacional/mayoria-mexicanos-exige-espana-pida-perdon-conquista_1_10069741.html) el 09/06/2023.

Sáiz Serrano, J. (2010), “¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?”, *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, pp. 594-607.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2º, pp. 43-66.

Sáiz Serrano, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp.165-201.

Santillana (2021). López-Sáez Rodríguez-Piñero, M. y Grence Ruiz, T. (Coord.) (2021) *Geografía e Historia 2 ESO*, Santillana. ISBN: 978-8491327141.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenus.

- Serna Guerra, N. (2022) Pedir disculpas y derribar estatuas, ¿para qué? *Global revista*. UNAM. Consultado en [https://unamglobal.unam.mx/global\\_revista/pedir-disculpas-y-derribar-estatuas-para-que/](https://unamglobal.unam.mx/global_revista/pedir-disculpas-y-derribar-estatuas-para-que/) el 09/06/2023.
- SM (2005). Santacana Mestre, J. y Zaragoza Ruvira, G. (2005) *Ciencias Sociales. Historia. 4 Secundaria*. ISBN: 84-348-9149-2.
- SM (2016). Cortés, C. y Fernández-Mayoralas, J. (2016) *Geografía e historia Andalucía 2 ESO*, SM. ISBN: 978-84-675-8653-4.
- SM (2021). Cortés, C. et al. (2021) *Geografía e Historia. Andalucía. 2 ESO*. ISBN: 978-84-139-2001-6.
- Tiana, A. (2010). Los manuales escolares. En Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.) *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid. IFIE Ministerio de Educación, pp. 211-230.
- Torres Santomé, J. (1994). Libros de texto y control del currículum. En Torres Santomé, J. *globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, pp. 153-184.
- UNESCO (2016). Cada niño debería tener un libro de texto. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Documento de política n° 23*, p. 2. París: UNESCO.
- Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n°5, pp. 23-36.
- Valls Montés, R. (2012) La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 121-143.
- Vicens Vives (2009) *Ciencias sociales, geografía e historia*. Cuaderno para la diversidad 2. ISBN: 978-84-316-8572-0.

Vicens Vives (2021). Gatell Arimont, C. *et al.* (2021) *Geografía e historia en Red GH 2*,

Vicens Vives. ISBN: 978-84-682-7805-6.

Villanueva, J. (2011). *Leyenda negra*. Los Libros de La Catarata. Consultado en

<https://www.perlego.com/book/2564623/leyenda-negra-una-polmica-nacionalista-en-la-espaa-del-siglo-xx-pdf> el 09/06/2023.

Viñao, A. (2003) La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, v. 76, pp. 20-22.

Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, *Temple University Press*.

# Anexos

## Anexo I

### Contenido sobre las culturas precolombinas en SM (2005)

#### 4 Las culturas precolombinas

##### La migración de pueblos asiáticos

En la época de su nacimiento se pronto se temió a América. En la época de su nacimiento se pronto se temió a América. En la época de su nacimiento se pronto se temió a América.

##### La evolución social de los pueblos precolombinos

Una vez instalados en América sus sociedades evolucionaron de manera desigual. En algunas regiones se conservaron formas de vida primitivas...

En la zona de la sierra del Caribe, Agüé, en la primera zona de contacto entre españoles y nativos, se había producido una migración de pueblos caribes helados procedentes del Brasil, que dominaron a los nativos o simplemente los exterminaron.



Algunas desarrollaron una civilización muy rica, donde destacaban los templos y palacios.



Los ritos consistían en rituales muy importantes. Sobresalen Machu Picchu, una de sus maravillosas ciudades.

##### Las grandes civilizaciones

En tres regiones americanas se dio el máximo desarrollo social y se desarrollaron civilizaciones muy evolucionadas: la azteca, la maya y la inca. Sin embargo, ninguno de estos pueblos usó la rueda y solo los mayas desarrollaron un alfabeto.

El imperio azteca, centrado en Tenochtitlán (actual México), era una alianza reciente de varios pueblos de la meseta del Anáhuac. En aquella zona habían existido otros imperios anteriores, como los olmecas y toltecas, y los aztecas continuaban sus tradiciones.

Los incas, que habitaban en la meseta del Yucatan y Centroamérica, nunca formaron imperio, sino confederaciones de ciudades estado, prósperas, con fuertes diferencias sociales.

En América del Sur existió una civilización inca (o chibchi) en la actual Colombia, y un amplio imperio, el inca, que se extendía en una franja longitudinal norte-sur desde Ecuador hasta el norte de Chile y Argentina. Su capital era Cuzco, y aún se mantiene en pie una de sus ciudades más impresionantes, Machu Picchu. Era un imperio con amplias rutas comerciales y una compleja organización económica.

#### EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS DIFERENTES: AMÉRICA Y EUROPA

Desde más de 200 millones de años todos los continentes estaban unidos, pero cuando los españoles llegaron a América, este continente había desarrollado sus propias especies animales y vegetales evolucionadas de forma distinta a las de los otros continentes.

Al llegar los españoles, en América había animales que no existían en otros continentes, como la llama o la alpaca. En cambio, en Europa existían animales que no se conocían en América, como la vaca, el cerdo o la yegua. El caballo sí había existido en América, pero había desaparecido hacía tiempo y era desconocido cuando los españoles lo introdujeron de nuevo.

Lo mismo sucede con las especies vegetales. El maíz, la patata, el tomate, la haba, el cacao o el aguacate son productos americanos que no se conocen en Europa. En cambio, el trigo, la vid y el olivo eran desconocidos en América.

También las bacterias y los virus tienen sus propios universos cerrados. Los europeos llevaron consigo a América algunas que allí eran desconocidas, como la viruela o el sarampión, que causaron terribles mortandades entre los pueblos indígenas, que carecían de defensas naturales frente a estas enfermedades.



##### El mito de Viracocha

Según la leyenda inca, Viracocha fue un dios creador que enseñó a los incas y les enseñó las normas básicas de la vida en sociedad.



Lago Titicaca en Perú.

Para que le sirviera y ayudara a criar las nuevas gentes que había de bajar en la segunda edad después del diluvio, lo cual hizo de esta manera. Pasando el diluvio y seca la tierra determinó el Viracocha de poblarla segunda vez (...).

Fuere con un erizado a una gran laguna, que está en el Collao, y en la laguna está una isla llamada Titicaca (...). A la cual isla se fue Viracocha y mandó que largo saliese el sol, luna y estrellas y se fuesen al cielo para dar luz (...). Y dejando la isla por la tierra firme (...).

Lo cual hecho mandó a sus dos criados que encaminasen a la memoria los nombres que el les decía de aquellas gentes que allí había pintado y de los valles, lagares y provincias de donde los tales habían de salir por diferente camino, llamando las tales gentes y mandándoles salir por diferentes caminos, y así salieron unos de lagos, otros de fuentes, valles, montañas, árboles, cavernas, peñas y montes y hinchieron las tierras y multiplicaron las naciones que son hoy en el Piru (...).

Esta fábula ridícula traxen estos bárbaros de su creación y afirmarla y creéala, como si realmente así la vieran ser y pasar.

- ¿Qué animales y plantas introdujeron los españoles en América?
- ¿Has una lista de los productos de origen animal, vegetal y mineral americanos que usamos habitualmente.
- ¿Encuentras alguna semejanza entre la leyenda de la creación de Viracocha y las leyendas de la creación de las religiones occidentales?
- ¿Qué opinas de considerar Sarmiento de Gamboa la leyenda de Viracocha como fábula ridícula y por qué llama bárbaros a los indígenas? ¿Estarías de acuerdo con este autor?

Fuente: SM (2005, p. 16). Elaboración propia.

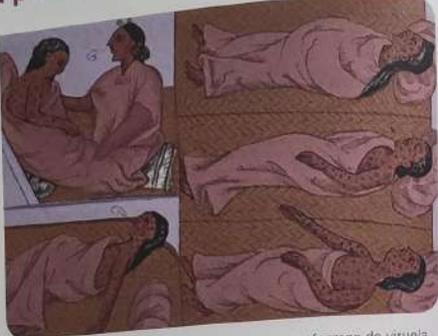
## Anexo II

Actividades Pensamiento ético: ¿Por qué descendió la población indígena? y Analizar el diario de Colón, Santillana (2021).

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO**

### PENSAMIENTO ÉTICO. ¿Por qué descendió la población indígena?

Una de las consecuencias más negativas de la conquista de América fue la muerte de millones de indígenas. Las cifras y las causas de estas muertes son muy discutidas. Unos historiadores e historiadoras consideran que murieron por los malos tratos y el exceso de trabajo, denunciados en el siglo XVI por fray Bartolomé de las Casas y fray Antonio de Montesinos. Otros creen que fueron víctimas de las enfermedades que introdujeron los europeos en América, como la viruela, contra las que la población indígena no tenía defensas naturales. (24)



24. Códice florentino, 1575. Indígenas enfermos de viruela.

#### Dos visiones del trato a los indígenas

Todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes.

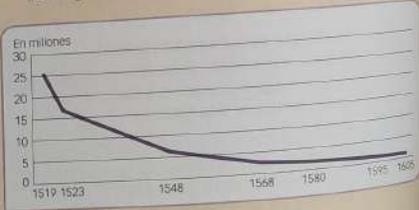
Decid: ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes, que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas de ellas, con muerte y estragos nunca oídos habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan oprimidos y fatigados, sin darles de comer y curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y, por mejor decir, los matáis por sacar y adquirir oro cada día?

FRAY ANTONIO DE MONTESINOS  
Sermón en La Española, 1511

No es contrario ni a la justicia ni a la religión humana poner al frente de algunas de estas ciudades y aldeas a varones españoles probos, justos y prudentes, sobre todo a aquellos que activamente intervinieron en la dominación, para que se encarguen de instruirlos [a los indios] en probas y civilizadas costumbres y de iniciarles, adentrarles y educarles en la religión cristiana que ha de ser predicada no por la violencia, sino por los ejemplos y persuasión. Ninguna razón de justicia, humanidad o filosofía cristiana prohíbe dominar a los mortales sometidos y exigir los tributos que son justa recompensa a los trabajos y necesarios para la alimentación de los príncipes, magistrados y soldados.

JUAN GINES DE SEPÚLVEDA  
De las justas causas de las guerras contra los indios. 1545

#### 33 Analiza los datos. ¿Cómo evolucionó el número de indígenas en México entre 1519 y 1605?



Año	Población (en millones)
1519	25
1523	10
1548	5
1568	3
1580	2
1595	1.5
1605	1

#### 34 Compara las fuentes. ¿Qué opinan Montesinos y Sepúlveda sobre el trato a los indígenas?

- Lee este fragmento de las Leyes de Indias de 1580. ¿Cómo habla que tratar a los indígenas?

Es nuestra voluntad encargar a los virreyes [...] el cuidado de los indios [...], por lo que deseamos que se remedien los daños que padecen y vivan sin molestia ni vejación [...].

#### 35 ¿Crees que el descenso de la población indígena se debió a una sola causa?

**PALABRA, IDEA, FRASE...**

- ¿Qué palabra te sugiere el tema de esta sección? ¿Qué idea? ¿Qué frase?

192

Fuente: Santillana (2021, p. 192). Elaboración propia.

APLICA UNA TÉCNICA. Analizar el diario de Colón

Cristóbal Colón escribió un diario de navegación en cada uno de sus viajes. Estos diarios se perdieron, pero conocemos un resumen de los mismos, que incluye fragmentos textuales de los diarios originales.

20. *Poema del descubrimiento*, obra realizada en 1929 por Daniel Vázquez Díaz para el monasterio de La Rábida (Palos de la Frontera, Huelva).



**3 de agosto**

Partimos el viernes 3 de agosto de 1492, de la barra de Saltes, a las ocho horas.

**6 de septiembre**

Tomada agua y leña y carnes y lo demás, finalmente se hizo a la vela de la dicha isla de La Gomera con sus tres carabelas.

**10 de octubre**

Aquí la gente ya no lo podía sufrir; quejábanse del largo viaje. Pero el Almirante los esforzó lo mejor que pudo, dándoles buena esperanza de los provechos que podría haber y añadía que por demás era quejarse, pues que él había venido a las Indias, y que así lo habría de proseguir hasta hallarlas con ayuda de Nuestro Señor.

**12 de octubre**

Puestos en tierra vieron árboles muy verdes, y aguas muchas y frutas de diversas maneras. El Almirante llamó a los dos capitanes y a los demás que saltaron en tierra y les dijo que diesen fe y testimonio de cómo él tomaba posesión de la isla por el rey y por la reina.

Luego se juntó allí mucha gente de la isla. Esto que se sigue son palabras formales del Almirante: «Yo (dice), para que nos tomasen por amigos, porque eran gentes que mejor se convertirían a Nuestra Santa Fe con amor que no por la fuerza, les di unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescuezo, y otras cosas muchas de poco valor, con que tuvieron mucho placer y quedaron tan amistosos que era maravilla. Mas me pareció que era gente muy pobre.

Ellos no traen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo y se cortaban con ignorancia. No tienen ningún hierro. Sus azagayas son unas varas sin hierro y algunas de ellas tienen al cabo un diente de pez. Yo vi algunos que tenían señales de heridas en sus cuerpos y les hice señas de qué era aquello, y me mostraron cómo allí venían gentes de otras islas que estaban cerca y los atacaban y se defendían».

Resumen del *Diario de a bordo de Colón*  
(Adaptado)

Para analizar un diario puedes seguir estos pasos:

- **Localización.** Primero, sitúa el texto en el espacio y en el tiempo en que fue escrito. Después, explica quién es su autor.
- **Análisis.** Describe los hechos que narra y cita los personajes y lugares que menciona.
- **Comentario.** Comprueba si los datos coinciden con lo que has estudiado. Después, valora su importancia como fuente histórica.

**28** Localización.

- ¿Cuándo fue escrito el diario?
- ¿Quién lo escribió? ¿Cómo aparece nombrado en el texto?
- Señala las características principales de la época en la que fue escrito.

**29** Análisis.

- ¿Qué hecho histórico narra?
- ¿Por qué Colón hizo escala en La Gomera?
- ¿Cómo estaban los ánimos de la tripulación antes de ver tierra?
- ¿Cómo eran los habitantes de la isla?

**30** Comentario.

- ¿El autor fue testigo de los hechos?
- ¿Qué impresión le causó la población indígena?
- ¿Crees que el texto refleja lo que realmente sucedió? ¿Por qué?
- ¿Qué importancia histórica tiene este diario? Razona tu respuesta.

### Anexo III

Actividad donde aparece el término 'leyenda rosa' en la línea 9-10

#### Puesta en práctica

1 Identifica la fuente que se reproduce a continuación y realiza su comentario. Incluye una valoración de la defensa de fray Bartolomé de las Casas hacia los indígenas.

En contra del estereotipo más difundido desde algunas posiciones, para los conquistadores el mejor indio era el indio tributario vivo. El señorear la tierra suponía conservar a los vasallos, no matarlos. Es incorrecto, por tanto, plantear que el conquistador estuviera interesado en eliminar a sus súbditos o que incluso disfrutara haciéndolo, como divulgó en la época Bartolomé de las Casas con la finalidad de denunciar el maltrato al que estaban siendo sometidos los "indios", para poder defender a continuación el modelo de conquista pacífica que quería impulsar. Con ello no se pretende apoyar la leyenda rosa de que los conquistadores eran santos varones preocupados por la salud y el buen gobierno de sus encomendados, sino solamente recordar que su forma de vida dependía de la preservación de los tributarios.

P. PÉREZ HERRERO, *La América colonial (1492-1763)*.  
*Política y sociedad*, Síntesis. (Adaptación)



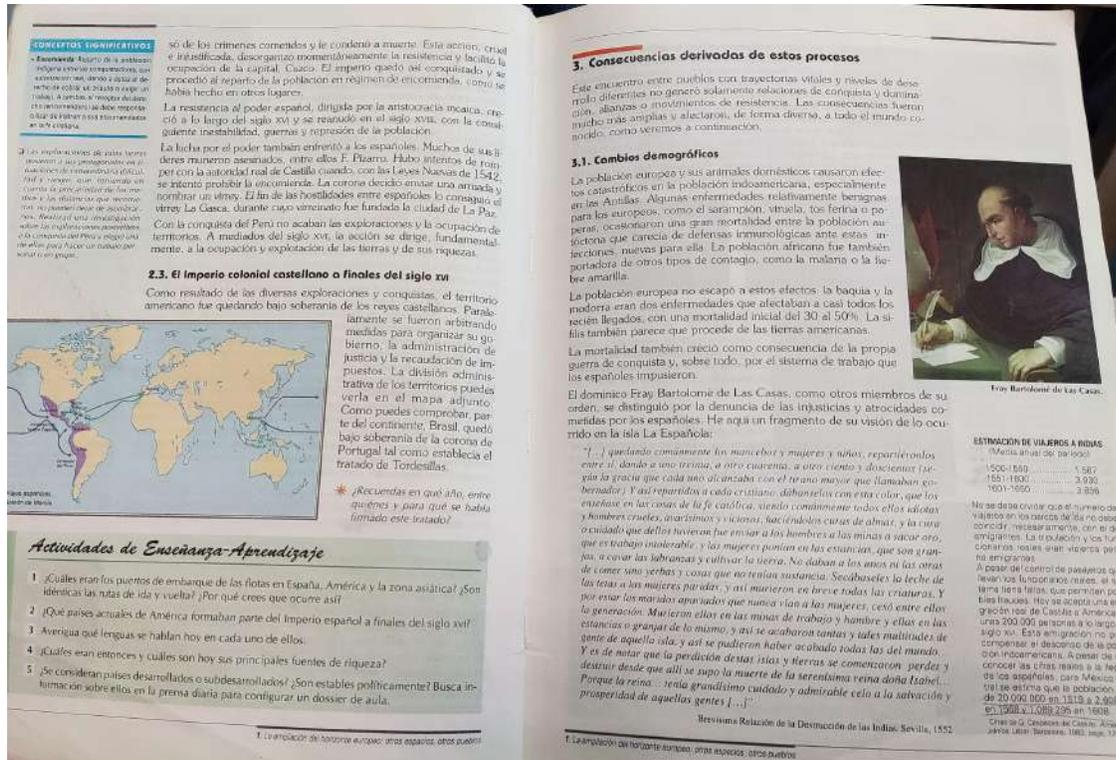
Población indígena víctima de enfermedades.

Fuente: Edelvives (2021, p. 237). Elaboración propia.

## Anexo IV

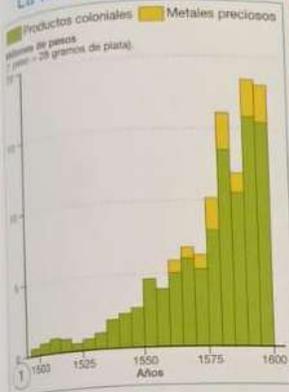
### Mejora en la pedagogización de contenidos relativos al Descubrimiento de América. Uso de gráficos.

Nota: Se puede apreciar una gran diferencia en la forma de los manuales escolares de historia de Editex (1997), Anaya (2016), Oxford (2021) y Edelvives (2021).



Fuente: Editex (1997, p. 16). Elaboración propia.

La minería



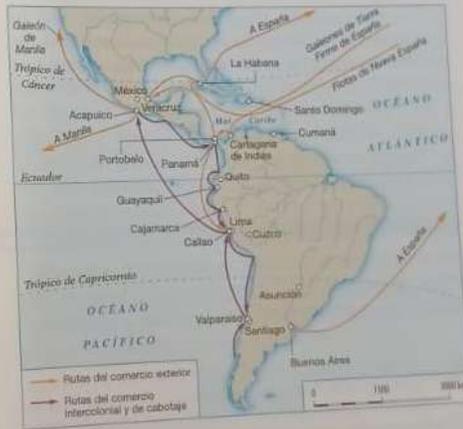
La minería fue el principal recurso explotado por los castellanos en América (1).

Las minas del Potosí (2) tenían una riqueza tan grande, que la expresión «valer un potosí» se hizo equivalente a costar una fortuna. Se calcula que en ellas murieron unos 15 000 indios debido a la dureza del trabajo forzado.

El comercio y la Carrera de Indias



El tráfico comercial marítimo entre España y sus colonias americanas se denominó **Carrera de Indias**. Las flotas salían de Sevilla y hacían escala en Cádiz y Canarias antes de adentrarse en el océano Atlántico. La de Tierra Firme partía en primavera y llegaba a Portobelo; y la de Nueva España salía en otoño y llegaba a Veracruz. Tras comerciar con los territorios americanos, ambas flotas se encontraban en La Habana, y regresaban juntas a Sevilla escoltadas por barcos de guerra para evitar el ataque de los corsarios. En total, tardaban entre año y medio y dos años en completar el recorrido.



5.3 Las consecuencias de la conquista

- Para los pueblos americanos fueron, en general, negativas, ya que desaparecieron sus imperios y sufrieron un fuerte descenso demográfico. Las causas de dicho descenso fueron el trabajo forzoso y el contagio de enfermedades para las que no estaban inmunizados, como la viruela, el sarampión y la gripe. Además, los indios abandonaron su economía tradicional, quedaron subordinados socialmente a los conquistadores, y desaparecieron sus antiguas culturas.
- Para Castilla fueron, en conjunto, positivas. Así, la conquista financió la hegemonía europea en el siglo XVI; estimuló la economía; desarrolló el comercio; e impulsó ciencias como la cartografía, la geografía o la biología. Pero también supuso una elevada emigración cifrada entre 2 000 y 3 000 salidas anuales; y provocó una fuerte subida de precios, por la abundancia de metales preciosos.

Organizar información

4 Realiza un esquema con las consecuencias de la conquista para los pueblos americanos y para Castilla. Agrúpalas en políticas, demográficas, económicas, sociales y culturales.

Fuente: Anaya (2016, p. 171). Elaboración propia.

### 7 La América precolombina

Desde el 40000 a. C., el continente americano fue poblado por tribus procedentes de Asia que habían cruzado el estrecho de Bering durante las glaciaciones. En la América precolombina se distinguieron:

- América del Norte, con tribus de **escaso desarrollo cultural**, la mayor parte de ellas nómadas.
- Mesoamérica (México y América Central).
- Los Andes.

En estas dos últimas surgieron culturas muy desarrolladas.

#### Mesoamérica: culturas azteca y maya

- Los **artesos o mexicas** procedían de los desiertos al norte de México. De allí migraron en el siglo **xv** hacia las tierras de Mesoamérica, donde conquistaron a los toltecas, mixtecos y zapotecos. Los aztecas instalaron su capital en **Tenochtitlán en 1325**. Su economía se basaba en la agricultura, cuyo alimento principal era el **maíz**, que cultivaban de forma eficiente. También cultivaban **cacao**, tan apreciado que se podía usar como moneda.

- Los **mayas** se asentaron en la península del Yucatán y desarrollaron una gran cultura agraria, aunque este acabó con los recursos de la tierra. Fueron los primeros en diseñar ciudades, con sus palacios, templos y características pirámides escalonadas. El periodo de esplendor maya tuvo lugar siglos antes de la llegada de los aztecas. Cuando llegaron los conquistadores, las grandes ciudades mayas estaban cubiertas por la selva.

#### Los Andes: cultura inca

Los **incas** consolidaron un imperio guerrero entre los siglos **xv** y **xvi**, conquistando los pueblos de las culturas **Nasca**, **Chimú** o **Wari**. Su capital era **Cuzco**, fundada por su primer emperador, **Manco Cápac**, en el siglo **xv**.

La agricultura se basaba en el maíz y la patata. La ganadería contaba con la llama como bestia de carga y el conejo de Indias como carne alimentaria.

#### Actividades

**13** **A** **1** Escribe a qué cultura corresponde cada caso:

- Los primeros en diseñar ciudades.
- Cultivaban cacao y lo usaban como moneda.
- Escaso desarrollo cultural.
- Su civilización se desarrolló a más de 2000 m de altura.

**14** **M** **1** Responde a estas preguntas:

- ¿De dónde procedía la población originaria de América?
- ¿Cuál era la capital del Imperio inca?, ¿y la del azteca?
- ¿Qué cultivo era común en las civilizaciones inca y azteca?

**➤ Aprendo +**

Los pueblos indígenas de América del Norte tenían una estructura tribal. Muchas presentaban características propias del Paleolítico, eran nómadas y desconocían la agricultura. Otras tribus sí la conocían, pero no estaba desarrollada y sus cultivos eran precarios. Solo algunos grupos habían alcanzado el nivel de desarrollo conocido a la construcción de ciudades, como los indios Pueblo.

En América del Sur, en las zonas no ocupadas por los incas, habitan tribus primitivas: en la Guayana andina los caribes, que eran antropófagos (comían carne humana); en el interior del Amazonas, los tupyes y guaraníes; y en el cono sur, los patagones.

## Las altas Culturas precolombinas

EN PORTADA

### Dioses que dan misterio

Las religiones precolombinas eran politeístas, con dioses que animaban las fuerzas de la naturaleza, como el viento, el sol y la luna.

Para los aztecas, uno de sus dioses más importantes era **Cuauhtli**, la serpiente emplumada, creadora del maíz y de los humanos, que les enseñó la agricultura. Huanacáhuatl era el dios de la guerra y tenía numerosos sacrificios humanos. Los aztecas utilizaban a sus enemigos prisioneros como ofrenda de sangre a la divinidad.

Los incas basaban su religión en el dios **Sol**. Su hijo el emperador era **Inti**, y por eso recibía el nombre de Inca, que significa hijo del Sol.

### La otra pirámide: la social

La sociedad estaba muy jerarquizada. A la cabeza estaba el **gobernante**, seguido de los sacerdotes y el ejército, que controlaban los grupos primarios. Por debajo estaban los artesanos y campesinos, mientras la base de la pirámide jerárquica la formaban los esclavos, que realizaban trabajos forzados.

Pirámide escalonada de Tula en Chiapas, México.

### Si no tienes ruedas, buenos son conejos

Las sociedades precolombinas desconocían la rueda. Así que los aztecas utilizaban conejos. Tenochtitlán, la actual Ciudad de México, sobre un lago, lo que les permitió utilizar los canales como calles. Esta ciudad llegó a albergar 30000 habitantes, más de lo que las mayores ciudades europeas de la época.

### No son acrópolis: son edificios incas

Los incas se asentaron en una zona de difícil acceso, por lo que sus edificios más de 5000 km de carretera. Los pueblos más altos son enormes y hermosos, como Machu Picchu, que se construyó para escapar los inviernos y adaptarse con los meses.

Machu Picchu

### Guadros por los estratos

En las culturas americanas, los mayas, aztecas e incas aprendieron la astronomía y las matemáticas a través de sus calendarios de un año que eran muy precisos, muy vinculados al ciclo de las estaciones agrícolas.

La rueda del sol, calendario azteca.

Los mayas, se conectan la metalurgia del hierro y lograron a inventar la rueda.

### Hablan náhuatl y quechua, y no le sobra

Palabras como chocolate, tomate, aguacate, pepinillo o chili son palabras heredadas del náhuatl, la lengua de los aztecas. Alpaca, cacha, cancha, indio, guano o concha, como sinónimos de pureza proceden del quechua, el idioma de los incas.

Fuente: Oxford (2021, p. 261). Elaboración propia.

### 3.2 LAS PRINCIPALES CONQUISTAS

Hasta el año 1515 la ocupación castellana se había limitado a las islas del Caribe y a las regiones del istmo de Panamá. En años posteriores, hasta 1605, estas zonas sirvieron de base para la realización de grandes expediciones de conquista.

**Conquista del Imperio azteca.** Fue realizada por Hernán Cortés, que partió de Cuba en 1519 y se dirigió a las costas del actual México. Allí se apoyó en pueblos sometidos por los aztecas, lo que le permitió entrar en Tenochtitlán y capturar al emperador Moctezuma II. La conquista culminó en 1521.

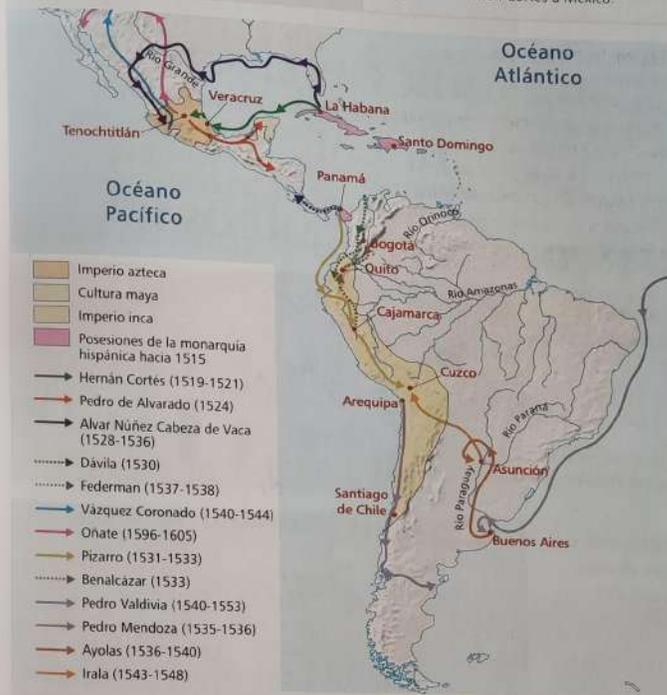


Llegada de Hernán Cortés a México.

Desde México se inició la exploración del sur de los actuales Estados Unidos, donde destacaron las expediciones de Vázquez Coronado, Oñate y de Alvar Núñez.



Expedición de Alvar Núñez.



**Conquista de la civilización maya.** Pedro de Alvarado realizó la conquista de las principales ciudades mayas del Yucatán y Honduras.



Ejército de Pedro de Alvarado.

**Conquista de las regiones australes.** La ocupación de estas áreas presentó grandes dificultades debido a la resistencia de los araucanos (Chile) y de las tribus guaraníes (Rio de la Plata). La definitiva conquista de Chile fue realizada por Pedro Valdivia, y la de las regiones de Paraguay y del Rio de la Plata, por Pedro Mendoza, Juan de Ayolas y Domingo Martínez de Irala.



Buenos Aires en 1595.

**Conquista del Imperio inca.** Esta expedición fue promovida por Francisco Pizarro y Diego de Almagro en 1531, y se benefició de la guerra civil en la que estaba inmerso el Imperio inca. Gracias a ello, con tan solo 62 jinetes y 110 soldados llegaron hasta el corazón del Imperio y secuestraron al emperador Atahualpa, lo que facilitó la conquista.



Funeral de Atahualpa.

## Las encomiendas



Gonzalo de Sandoval. *Conquista de México*.

### Las leyes Nuevas de Indias

7. Porque nuestra voluntad siempre ha sido y es de la conservación y aumento de los indios y que sean instruidos en las cosas de nuestra sancta Fée cathólica y bien tratados como personas libres y vasallos nuestros, mandamos a los del dicho nuestro Consejo [de las Indias] tengan siempre muy gran atención y espeçial cuidado sobre todo de la conservación y buen gobierno y tratamiento de los dichos indios.
20. Porque una de las cosas mas principales que en las Abdiencias han de servirnos es tener muy espeçial cuidado del buen tratamiento de los indios y conservación dellos, mandamos que se informen siempre de los exçesos y malos tratamientos que les son o fueren fechos por los gobernadores o personas particulares, y tengan cuidado de lo remediar castigando los culpados por todo rigor, conforme a justicia.
21. Ordenamos que de aquí adelante por ninguna causa de guerra ni otra alguna, no se pueda hazer esclavo indio alguno, y queremos sean tratados como vasallos nuestros de la Corona de Castilla, pues lo son.
23. Como avemos mandado proveer que de aquí adelante por ninguna vía se hagan los indios esclavos, ansí en los que hasta aquí se han fecho contra razón y derecho y contra las Proviisiones e Instruções dadas, ordenamos y mandamos que las Abdiencias, los pongan en libertad, si las personas que los tovieren por esclavos no mostraren título cómo los tienen y poseen ligitimamente.

Adaptado de *Leyes Nuevas* (1542).

La **encomienda** era una institución por la cual la Corona entregaba parcelas de tierra a los colonizadores del Nuevo Mundo. Junto con estas tierras, el **encomendero** podía reclutar a un grupo de indígenas para que las trabajaran y recaudar los tributos que éstos debían pagar a la Corona. A cambio tenía que protegerlos y educarlos en la fe católica.

Si bien los indígenas que trabajaban en ellas eran teóricamente libres, en la práctica se produjeron abusos y situaciones de semiesclavitud.

Ante las numerosas denuncias recibidas por la explotación a la que se veían sometidos los indios, la monarquía promulgó las **Leyes de Indias**, que regulaban la situación jurídica de los indios, dejando clara su condición de súbditos de la Corona y personas libres.

Ejemplo de esta voluntad fueron las **Leyes de Burgos**, en 1512, que intentaron frenar los abusos, o las **Leyes Nuevas**, en 1542, promulgadas por Carlos V, que prohibieron la esclavitud de los indios y abolieron las encomiendas.

Pese a esta legislación, los abusos y la explotación de los indios no cesaron, debido a la oposición a las leyes por parte de los colonos que no quisieron renunciar a la mano de obra indígena.

La encomienda no fue abolida definitivamente hasta el siglo XVIII.

### La defensa de los indios

**Fray Bartolomé de las Casas** (1474-1566), fraile dominico, teólogo y obispo de Chiapas.

Como misionero en el Nuevo Mundo, tomó conciencia del trato que se imponía a los indios. Presionó a la Corona española para que corrigiera la situación y luchó siempre por defender sus derechos.

Tenía una visión humanitaria de la colonización que consistía en la **evangelización** pacífica de los indígenas. Publicó varias obras donde denunció la explotación y fueron muy influyentes en la época, entre éstas destacó *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.



Nota: Se puede apreciar que la relación texto-imagen, no presenta una dualidad esclavo-europeo. Fuente: Guadiel (2008, p. 276). Elaboración propia.

## Anexo VI

*Pasado, presente y futuro. Actividad para pensar la realidad del momento de manera histórica y debatir al respecto*

**Pasado, presente y futuro**  
*Analizar el pasado, conocer el presente, pensar el futuro*

**Pasado:** En la unidad hemos podido ver como la ocupación de territorios americanos por gentes y poderes de países europeos cambió profundamente la vida de los pueblos. Castilla tuvo una gran responsabilidad en el centro y sur del continente americano. La explotación de la mano de obra indígena, la dislocación de sus creencias y costumbres, la imposición de una lengua y una religión... El continente se explotó, pero no se desarrolló, aunque parte de su riqueza patrimonial artística y cultural actual también tenga sus raíces en el período de dominación española. A lo largo del tema has podido conocer y valorar los efectos que sobre las poblaciones tuvo esa dominación.

**Presente:** España y América comparten un pasado del que una lengua común es uno de sus mejores frutos. Por otra parte, gran parte de la América Latina está catalogada entre los países de lo que se califica como Tercer Mundo. España parece sentirse más cerca de Europa que de América y no es fácil encontrar noticias en la prensa sobre los países americanos de habla hispana salvo para noticias de catástrofes, visitas o reuniones de jefes de Estado y conflictos internos que reflejan una realidad político-social y económica difícil. Un mayor acercamiento España-América beneficiará necesariamente a todos a niveles diversos. Los textos que hemos seleccionado nos hablan de lo que nos une y lo que nos diferencia, al tiempo que nos sensibilizan hacia problemas que no podremos eludir en un futuro inmediato.

**Texto 1: El pasado valorado a la luz del presente**  
*"Hace apenas cinco años, en 1992, celebramos el V Centenario del descubrimiento mutuo de América por la Europa renacentista y de Europa por la América indígena. 1492 fue el año crucial de la historia de España. Los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, expulsaron a los judíos y conquistaron el último reino moro, Granada. Al hacerlo consagraron la unidad del territorio español, pero sacrificaron la heredad multicultural, cristiana, árabe y judía, de España.*  
*También en 1492 fue publicada la primera Gramática de la lengua española, y su autor, Antonio de Nebrija, como si previese la extensión del dominio hispánico sobre el Nuevo Mundo —de Oregón a Patagonia—, designó a nuestra lengua como 'Compañera del Imperio'.*

*Sin embargo, la conquista y colonización de las Américas por las armas y las letras de España fue una paradoja múltiple. Fue una catástrofe para las poblaciones aborígenes, notablemente para las grandes civilizaciones indias de México y del Perú. Pero una catástrofe, nos advierte María Zambrano, sólo es catastrófica si de ella no se desprende nada que la redima.*

*De la catástrofe de la conquista nacimos todos nosotros, los indo-ibero-americanos. Fuimos, inmediatamente, mestizos, hombres y mujeres de sangres indígena, española y, poco más tarde, africana. Fuimos católicos, pero nuestro cristianismo fue el refugio sincrético de las culturas indígenas y africanas. Y hablamos castellano, pero inmediatamente le dimos una inflexión americana, peruana, mexicana, a la lengua [...] Garcilaso (de la Vega)... se negó a ver en la América indo-española una región excéntrica o aislada, conectó la cultura del Nuevo Mundo a la visión de un mundo unido por muchas culturas: 'Mundo sólo hay uno', exclamó el Inca, para su edad y para la nuestra.*

*La fuerza de nuestra lengua, de ambos lados del Atlántico, se evidencia en el hecho de que el castellano es, actualmente, la cuarta lengua más hablada del mundo, después del chino, el hindú y el inglés. La hablan casi 400 millones de personas, no sólo en la Península Ibérica y en Iberoamérica, sino en los Estados Unidos...*

*No, nunca más la lengua del imperio, sino la lengua del encuentro. No podemos, en español, decir azotea, alberca, almohada, alcachofa, alcázar, limón o naranja, si no evocamos una raíz árabe. Y no tendríamos lengua castellana sin la contribución de la inteligencia judía a la corte de Alfonso el Sabio y sus libros fundadores de la historia, las leyes y la lengua de España [...] No, ya no la lengua del imperio, sino la lengua de la tolerancia, de la creatividad, del mutuo reconocimiento, de la identidad múltiple de ambos lados del Atlántico..."*

Discurso de Carlos Fuentes en la Universidad de Brown el 28 de abril de 1997. (Extracto publicado en el diario *El País* el 29 de abril de 1997.)

**Texto 2: Subdesarrollo y explotación infantil hoy**  
*"Adentrarse en el laberinto de la explotación laboral de los niños es, en Latinoamérica y en el mundo entero, pisar un campo de minas y pisarlo a oscuras. 'Lo más trágico es que ves el fenómeno en las calles o en los campos, pero los datos están ocultos, porque, para em-*

24

1. La ampliación del horizonte europeo: otros espacios, otros pueblos

Fuente: Editex (1997, p. 24). Elaboración propia.

## La OIT calcula que hay 25 millones de niños explotados laboralmente en Latinoamérica

España aporta 1.600 millones de pesetas al programa para erradicar el trabajo infantil

MIGUEL BAYÓN, Madrid  
Entre 20 y 25 millones de menores de 13 años son explotados laboralmente en Latinoamérica, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Contra esa lacra

la OIT ha creado un programa, apoyado decisivamente por España con 12,5 millones de dólares (unos 1.600 millones de pesetas). "El trabajo infantil", dice el español Eduardo Araujo, coordinador del programa

para Latinoamérica, "no sólo mata dos veces, al niño y al hombre que no puede llegar a ser; el trabajo infantil es un infierno que va creando un subpaís dentro de un país, un submundo dentro del mundo".

pezar, no se sabe lo que es trabajo oficial o informal, o sólo meña supervivencia', señala Eduardo Araujo, responsable del Programa Internacional para la erradicación del Trabajo Infantil de la OIT (IPEC). [...] La vergüenza de la explotación laboral infantil en Latinoamérica tiene dos escenarios principales: el inmenso sector agrícola y el mundo de los niños de la calle (en Brasil hay unos 10 millones de menores en estas condiciones, pero existen también en Argentina, Colombia, México, Perú...).

"La expresión más intolerable, dice Araujo, es la vida que se impone como una condena a niños que en ocasiones sólo tienen seis años, y en especial a las niñas, cuya realidad está aun más escondida y sometida a trabajo en casa o fuera, o en un servicio doméstico abusivo; una vida en que pelagra la integridad física y moral del menor y que está directamente relacionada con la prostitución y la explotación sexual".

El fenómeno de la explotación laboral infantil, que puede afectar a entre 20 y 25 millones de menores, no sólo no disminuye, sino que tiende a perpetuarse dadas las políticas de ajuste impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. 'La gente, en situación extrema, no se inmola, sino que pone a producir a todos los miembros de la familia, y ello es a la vez comprensible y nefasto', constata Araujo. [...] La educación es la palanca que puede remover el terrible peso. 'Una vez que la educación es real, se rompe el círculo vicio-

so' asegura Araujo, que resalta la colaboración con las agencias de la ONU, Unicef y Unesco. 'El trabajo infantil era una realidad en España hace 25 años y con la implantación social de la enseñanza (obligatoria) todo cambió...'

### Futuro: Cuestiones para un debate

1. ¿Qué imagen de la conquista presenta el mexicano Carlos Fuentes? ¿Qué imagen de la historia de España se refleja, según él, en la lengua que compartimos? La lengua se utiliza como lazo de unión en la diversidad, como símbolo de tolerancia intercultural. Puede ser un interesante punto de reflexión y debate.
2. La explotación laboral infantil traspasa las fronteras de América. Parte de los países que hoy exportan a Occidente a precios con los que Occidente no puede competir basan su producción en la explotación de la mano de obra. Algunos objetos considerados de lujo son fabricados con mano de obra infantil. ¿Qué responsabilidad corresponde a los gobiernos de los Estados en esta explotación? ¿Qué responsabilidad tenemos los países compradores? ¿Qué capacidad de resistir a esa explotación crees que tienen los pueblos y los sectores sociales más afectados? ¿Cómo podemos colaborar personalmente a que esta situación cambie en un futuro no lejano?

1. La ampliación del horizonte europeo: otros espacios, otros pueblos