



LA RAZÓN HISTÓRICA

Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas

ISSN 1989-2659

Número 56, Año 2022, páginas 18-38

[www.revistalarazonhistorica.com](http://www.revistalarazonhistorica.com)

## Historia de América y Educación Secundaria en España: análisis de una carencia curricular, textual y metodológica<sup>1</sup>

**Jorge Chauca García**  
*Universidad de Málaga*

SUMARIO. 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Diseño de la investigación. 2.2. Muestra. 3. Resultados y discusión. 4. Breve epílogo. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía. 7. Referencias legislativas.

### RESUMEN

La Historia de América manifiesta una gran ausencia en los currículos escolares españoles. Su relevancia no se corresponde con su menguada presencia oficial, y cuando lo hace su información es en muchos casos errónea además de deficitaria. En Hispanoamérica, la historia atlántica presenta aún mayores desaciertos. La investigación histórica en ambos hemisferios se aleja de la divulgación y no se proyectan los avances historiográficos en los libros de texto, perviviendo mitos en el imaginario social gracias a los sistemas educativos. El objeto del presente artículo es analizar este desafortunado panorama español, tomando como referencia los currículos oficiales de Educación Secundaria Obligatoria y modelos de libros de texto. Mediante una metodología crítica se desmenuzan los contenidos y se evidencian aprendizajes escasos y en algunos casos desacertados que perpetúan la Leyenda Negra como principal resultado. La conclusión más destacada es una llamada de atención a la necesaria reforma global del proceso educativo en lo relativo a la enseñanza americanista en nuestras aulas, así como a una práctica docente que recupere nuestra valiosa historia

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de los Proyectos de Investigación de la Cátedra Iberoamericana de Excelencia Universidad Rey Juan Carlos Santander Presdeía con referencias F50-HC/Cat-Ib-2021-2023: La Monarquía Hispánica y los Reinos de Indias (1492-1898). La construcción española de un desarrollado y moderno Nuevo Mundo (Vicerrectorado de Investigación) y F49-HC/Cat-Ib-2020-2022: Los indios del Rey. Los nativos americanos y la monarquía universal española (1492-1898) (Vicerrectorado de Innovación y Transferencia).

compartida.

#### ABSTRACT

The History of America manifests a great absence in the Spanish school curricula. Its relevance does not correspond to its diminished official presence, and when it does, in addition to being deficient, its information is erroneous in many cases. In Spanish America, the Atlantic history presents even greater mistakes. Historical research in both hemispheres moves away from disclosure and historiographic advances are not projected in textbooks, myths surviving in the social imaginary thanks to educational systems. The purpose of this article is to analyze this unfortunate Spanish scenario, taking as a reference the official curricula of Secondary Education and a textbook model. Through a critical methodology, the contents are broken down and in some cases scarce or misguided learning is evidenced that perpetuates the Black Legend as the main result. The most outstanding conclusion is a call for attention to the necessary global reform of the educational process in relation to Americanist teaching in our classrooms, as well as a teaching practice that recovers our valuable shared history.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de América, Educación Secundaria, currículo escolar, metodología activa, aprendizaje significativo, globalización crítica, Historia compartida, recurso didáctico.

**KEYWORDS:** History of Spanish America, Secondary Education, School Curriculum, Active Methodology, Significant Learning, Critical Globalization, Shared History, Teaching Resource.

## 1. Introducción

Al iniciarse el siglo XXI, un grupo de historiadores con clara vocación divulgadora escribieron lo siguiente sobre los vínculos entre España e Hispanoamérica:

“Muy pocos en uno y otro lado, aun entre personas cultas, sabrían dar cuenta de los episodios del pasado que han contribuido a establecer esos lazos de relación. Desde el lado ibérico, apenas algunos tópicos acerca de las grandes civilizaciones precolombinas [...] correspondidos, desde la otra orilla, con otros de parecido tenor –los conquistadores como una horda cruel, Ignorante y soberbia, impulsada por la avaricia y el fanatismo–, constituyen para muchos ciudadanos la única noticia de aquel pasado. Ni siquiera sabemos explicar las razones inmediatas de los problemas que aquejan hoy a muchos países amigos por los que sentimos, a pesar de ello, un interés evidente. No es extraño que esto suceda” (De Blas, De la Puente, Serviá, Roca y Rivas, 2000, pp. 13-14).

Coincido con la reflexión y añado que la educación reglada tiene mucha responsabilidad al respecto, tanto por la pervivencia de mitos que opacan a la Historia –cuando no la encubre directamente la ideología–, como por el desinterés por incluir en los currículos oficiales esta historia compartida, debiéndose recurrir al estilo docente de cada cual en su praxis del tercer nivel de concreción curricular. De este modo, no queda más que confiar en el mejor de los casos en el aula o grupo-clase como contexto educativo o bien en el currículo oculto e incluso en la transgresión crítica y libre. Es decir, como escribió un maestro de la Didáctica de las Ciencias Sociales: “Es posible advertir en los relatos de algunos profesores la presencia de las iniciativas personales para movilizar otros conocimientos” (Pagès y da Silva, 2018, p. 473).

Los docentes hacen uso de herramientas, recursos teóricos y prácticos para afrontar el proceso educativo con éxito (Pagès, 2012, pp. 5-14). El relato, falaz o parcialmente interesado, se superpone y anula al dato, valiéndose de la utilización del lenguaje para construir nuevas realidades. Creo que las siguientes reflexiones son tan rotundas como esclarecedoras:

“Todo proyecto se dota de un discurso que aporte el relato necesario que justifica la consecución de sus objetivos. En el caso de las reformas educativas, este discurso es la pedagogía. No será tal vez toda ella, pero sí en la mayoría de sus variantes [...] se ha constituido en el metadiscurso que es a su vez el discurso único educativo” (Massó, 2021, p. 284).

Los contenidos de Historia de América en la Edad Moderna adolecen de una inadecuada presencia en el fragmentado sistema educativo español. Tanto cuantitativa como cualitativamente, el currículum de Educación Secundaria Obligatoria expone por ausencia o tergiversación una notoria carencia de aprendizajes. Esta lamentable afirmación obedece al establecimiento de otras prioridades por obra de la inserción de nuestro país en el espacio europeo y el subsiguiente abandono de una línea de conocimiento e intercambio tenida por tradicional, cuando la verdad es que tan solo parcial y coyunturalmente ha sido objeto de interés. Estamos ante la tercera oportunidad perdida para tender puentes si no lo remediamos a tiempo (Fontana, 1998, p. 64). A las emblemáticas fechas de 1824 y 1898 siguió una etapa abierta con el Quinto Centenario, en un caprichoso contexto y de incierto resultado.

La triple realidad española –europea, mediterránea y americana– enhebra un currículo desbordado de contenidos en base a la temporalidad y ambición geográfica, legada por un dilatado pasado multicontinental. Realidades no tan lejanas en cuanto próximas históricamente, y además presentes en nuestras aulas merced a los flujos migratorios de un mundo globalizado. Puede favorecerse, y debe –creemos–, desde un currículo oficial generoso la vertiente americana como indisoluble de la historia española, hasta ahora constreñida en esta etapa a los cursos 2º y 4º de la ESO en

relación a la conquista y organización indiana y al ciclo de la ruptura, respectivamente. Con esta dejación se obvian precisamente la riqueza del prolongado contacto, la extraordinaria diversidad de aquella construcción histórica y las múltiples transferencias culturales para poner el acento en los momentos de quiebra, mientras que también en paralelo se marginan los tiempos anteriores y posteriores.

Además, libros de texto y materiales educativos no hacen sino perpetuar este desconocimiento de la realidad americana, por otra parte, de larga data, o peor aún reproducir estereotipos que obstaculizan la integración activa de parte de nuestro alumnado. Nuevas propuestas curriculares y metodológicas bien pudieran ofrecer una alternativa novedosa desde la instancia oficial hasta el tercer espacio de concreción curricular, pues depende de la praxis docente y de la programación didáctica favorecer o arrinconar valores en alza y tan necesarios en nuestra sociedad actual. Sobre estos aspectos del currículo, materiales y textos, así como métodos americanistas en la enseñanza secundaria, pivota la actualización crítica y divulgación del hecho americano en las aulas durante una etapa obligatoria que puede ser el único contacto del alumnado con realidades próximas histórica y afectivamente, y laboratorio idóneo para el reencuentro y la convivencia entre pueblos hermanos.

## **2. Metodología**

Es tradición referir el currículo como las materias que dan estructura a un nivel educativo, sin embargo, hoy se amplía su concepción a toda la acción educativa, esto es, qué, cómo y el cuándo de la enseñanza. En acertada síntesis, “es un concepto más amplio que no se ciñe solamente al plano de los contenidos, sino que incluye también las metodologías a emplear, la secuencia de las acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación” (Freixo, 2002, p. 63). Desde esta perspectiva desarrollamos nuestro análisis y reflexiones.

### **2.1. Diseño de investigación**

La debilidad del tratamiento de la Historia de América en el currículum español es manifiesta, y lo es tanto desde un punto de vista objetivo o cuantitativo, como subjetivo o cualitativo. Antes de proceder al examen de los aprendizajes americanistas en el currículo de ESO, repasamos la normativa al respecto. Su evolución sería objeto de una historia del currículo, lo cual no compete al presente trabajo, aunque se nos presenta como una interesante línea de investigación educativa para el futuro. Baste ahora observar la situación presente, esto es, la implementada el curso 2021/2022 en Andalucía, y la legislación nacional aprobada pero cuyo calendario de aplicación comienza en los cursos impares el año académico próximo 2022/2023, cercano por consiguiente. Además, en el momento que escribimos estas líneas se encuentra pendiente de su desarrollo legislativo autonómico, al amparo de las competencias com-

partidas para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular.

En consecuencia, analizamos en primer lugar la normativa andaluza (Orden de 15 de enero de 2021). La asignatura Geografía e Historia de 2º ESO (Bloque 3. La Historia) incluye los siguientes elementos de estudio americano citados de modo explícito y directo:

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.</p> <p>Conquista y colonización de América.</p> <p>El papel de Andalucía en la conquista y colonización de América.</p>	<p>34. 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. [Competencias Sociales y Cívicas, Competencia Comunicación Lingüística].</p> <p>38. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y 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. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado. [Conciencia y Expresiones Culturales, CSC, CCL, Competencia Aprender a Aprender].</p>	<p>33.1. Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.</p> <p>34.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.</p> <p>34.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.</p> <p>38.1 Identifica obras significativas del arte Barroco.</p>

La asignatura Geografía e Historia de 4º ESO (Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789) incluye los siguientes elementos de estudio americano citados de modo explícito y directo:

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. [CSC, CCL, CEC].	1.1. Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.

La asignatura Geografía e Historia de 4º ESO (Bloque 2. La Era de las Revoluciones liberales) incluye los siguientes elementos de estudio americano citados de modo explícito y directo:

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos.	<p>1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica. [CSC, CCL, CAA].</p> <p>2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. [CSC, CCL, Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor].</p> <p>3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América. [CSC, CCL, CAA].</p>	<p>.1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.</p> <p>2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.</p> <p>3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX,</p>

		<p>acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.</p> <p>4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.</p> <p>4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores.</p>
--	--	---

Por su parte, la normativa nacional (RD 217/2022, de 29 de marzo) nos habla del marco general del currículo, entendido como “El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria constituyen el currículo de esta etapa” (art. 13.1 RD 217/2022, de 29 de marzo). Fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, pero supone un cambio de paradigma de envergadura y alcance insospechado hasta su aplicación progresiva durante el bienio 2022/2023 y 2023/2024 (cursos impares y pares, respectivamente). Para la materia de Geografía e Historia el cambio es de la máxima relevancia, pues abandona el desarrollo cronológico de la Historia, lo cual entorpecerá mucho más el aprendizaje y comprensión de la temporalidad entre el alumnado. Aspecto este último de una gran significación teórica y fundamentalmente práctica (Gaete, 2015, pp. 595-617). Y no solo razones pedagógicas, sino epistemológicas también, se oponen a este viraje didáctico y científico sin precedentes.

El bloque B. “Sociedades y territorios”, orientado a la aplicación de estrategias y métodos de las ciencias sociales y, en concreto, de los procedimientos y las técnicas que aportan la geografía y la historia, según recoge la misma normativa en su literal, en sus cursos de 1º y 2º de ESO establece una serie mixta de pautas teóricas, metodológicas, temporales, analíticas y temáticas sin solución de continuidad. En este heterogéneo compendio, la temática americana no es nombrada siquiera, aunque puede entenderse incluida en cualquiera de sus abigarrados epígrafes. Deja, en consecuen-

cia, al arbitrio del docente su tratamiento, según su percepción subjetiva de relevancia y los prosaicos imperativos de la programación didáctica y la marcha del curso académico. En 3º y 4º de ESO el mismo bloque arriba mencionado procede de igual manera. Las transformaciones, multicausalidad y multiculturalidad, tiempo y conciencia históricos, fuentes, procesos, identidad y diversidad o minorías son presentados de modo igualmente generalista y generalizador, sin mención alguna a la realidad americana, cuando sí lo hace a otras realidades. Bien es cierto que falta su desarrollo, tan solo divulgado como borrador, pero los pilares son tan débiles, cuando no erráticos, que no creemos pueda esperarse mucho bien para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con el consiguiente detrimento de la calidad educativa del sistema y el arrinconamiento de la igualdad de oportunidades, entre otras deficiencias previsibles pero que centramos en la ausencia de lo americano en el currículo, objeto de nuestro interés presente.

La herida mortal infringida a los conocimientos bajo la avalancha de las competencias no es solo propia de los consejos de una parte de la literatura pedagógica, sino también una imposición desde las esferas oficiales educativas (Fernández, García y Galindo, 2020, p. 73). Una reducción que lamina la actitud crítica y libre, responsable y comprometida del docente y del discente, que descansa sobre el esfuerzo, mérito y sólida formación. Las metodologías, valiosas herramientas, no deben obstaculizar la adquisición de conocimientos, sin los cuales no se prepara una ciudadanía autónoma, más bien al contrario. No podemos entrar todavía en las consecuencias nefastas que creemos traerá la descomposición del orden cronológico en la enseñanza de la historia, faltan por ver los resultados y la misma concreción del currículo en el nivel competencial regional, pero la historia científica requiere de una comprensión temporal y contextualizada en la larga, media y corta duración. Son muchos los contenidos que ya se encuentran “artificialmente encajonados en tópicos y estereotipos, a pesar de tener una gran trascendencia para comprender nuestro presente” (Gómez y Miralles, 2017, p. 135). En este apartado entran los afines aprendizajes americanistas, aún más constreñidos y descolocados de sus coordenadas históricas y geográficas.

## 2.2. Muestra

Los contenidos relativos a la Historia de América durante la Edad Moderna desde el Descubrimiento del Nuevo Mundo en 1492 –incluida una sucinta visión prehispánica– hasta el siglo XVII, son objeto de tratamiento en el currículo de 2º de ESO. Mientras que se reserva para 4º de ESO la Ilustración y la Independencia, esto es, el tránsito hacia la contemporaneidad (siglo XVIII y primer cuarto del XIX). El enfoque es cronológico, lo que permite trabajar el arduo ámbito de la temporalidad, aspecto que resulta mucho más útil para el aprendizaje de la Historia que las propuestas de



ejes temáticos atemporales en ciernes. Cabe recordar que, si bien la secuenciación histórica es observada, encuentra una interrupción en 3º de ESO con Geografía, para enlazar posteriormente allá donde se dejó el hilo del devenir histórico, en este caso americano. Con el objetivo de trabajar la perpetuación de la Leyenda Negra en los libros de texto y normativa de ambas orillas de la Iberoesfera, centro mi atención tan solo en aquellos aspectos incluidos en esta acotación conceptual y no en la general visión de la confluencia hispanoamericana, mucho más extensa, aunque siempre reducida si reconocemos su merecida relevancia para el alumnado de ambos continentes.

Ejemplos de libros de texto de un par de editoriales son suficientes para el caso español. En concreto para Andalucía, pues recordemos que las competencias autonómicas en materia educativa son tan amplias que las diferencias harían necesario estudiar caso por caso. He aquí, entiendo, una primera disfunción, la atomización del currículo. Cierto es que los Reales Decretos que desarrollan las Leyes Orgánicas educativas establecen un marco curricular general, pero tan cierto es que las concreciones autonómicas en sus correspondientes Órdenes de currículo marcan la pauta. Y mejor no entrar en la discusión de las sucesivas Leyes Orgánicas, pues su multiplicidad genera inseguridad y conducen a una única reflexión posible: lo único estable del sistema educativo en su inestabilidad. Un consenso nacional sería la única garantía de un sistema de continuidad, pero dicha aspiración parece imposible por el momento en atención a los precedentes.

La editorial Edelvives ofrece un buen exponente para el análisis. De las doce Unidades Didácticas en 2º de ESO, cuatro contienen aprendizajes americanos, pero en desigual proporción cualitativa y cuantitativa. Empezando por el final, las unidades 11 y 12 ofrecen pobres contenidos indios. La 11 se titula “El absolutismo y el fin de la hegemonía hispánica” y la 12 “La cultura y el arte del Barroco”. La primera contiene un cuadro de texto y cartografía sobre las pérdidas territoriales en el Caribe durante el siglo XVII (García, Granda, Loza y Núñez, 2021, p. 253), y la segunda un cuadro e imagen sobre la arquitectura barroca hispanoamericana, dentro del Barroco español (García et al., 2021, p. 275). Nos interesa, pues, las unidades didácticas 9 y 10, tituladas respectivamente: “Los inicios de la Edad Moderna” y “La época de las reformas y la hegemonía hispánica”. En el primer caso los contenidos son acerca del descubrimiento de América, mientras que en el segundo sobre la conquista y colonización de América.

La América precolombina o prehispánica, comprimida hasta límites inverosímiles, se centra en las culturas más significativas: aztecas, mayas e incas. Un par de pinceladas sobre cada una y un último aporte sobre todas las restantes. La idea es plantear la situación existente a la llegada de los españoles. Por razones de currículo tan solo se nombra la extraordinaria diversidad preexistente. En rasgos generales la presentación es correcta, pero se pueden encontrar fallos de entidad, como situar a

los mexica en América Central y no en el espacio geográfico norteamericano que les corresponde (García et al., 2021, p. 207).

Por su parte, la empresa colombina merece una mayor atención por parte de los autores y sin introducir los tópicos negrolegendarios al uso (García et al., 2021, pp. 208-209), por ello no me detengo en su hermenéutica. Ambas dan forma al punto 4 del tema (El Descubrimiento de América). Huelga decir, que las actividades asociadas son igualmente correctas, del análisis de propuestas y métodos de trabajo se deduce una acertada combinación didáctica, pues comprende cartografía, mapas conceptuales, material iconográfico, ejes cronológicos y vocabulario de aula en correspondencia al desarrollo de los contenidos (García et al., 2021, pp. 215-217). La Unidad Didáctica 10 sí aborda la conquista, poblamiento y evangelización del continente americano en su extenso, esta vez sí, punto 3 denominado: La conquista y colonización de América (García et al., 2021, pp. 230-235). El primer subepígrafe (3.1. Características de la conquista) es equilibrado y actualizado a los avances de la historiografía. No obstante, para el tema que nos compete, resalto dos cuñas que sirven para mostrar su idoneidad, a saber, los indígenas aliados de los conquistadores y su relevancia colectiva en la empresa y el impacto de las enfermedades contagiosas en el declive demográfico inicial, luego operó una recuperación poblacional (García et al., 2021, p. 230).

El segundo epígrafe (3.2. Las principales conquistas) sitúa en sus justos términos las alianzas de Hernán Cortés para someter Tenochtitlan y la guerra civil del Tahuantinsuyo que favoreció al extremeño Francisco Pizarro. Eso sí, no añade al corto número de conquistadores del Perú la prolija nómina de aliados nativos como factor determinante, sin obviar por ello el valor y arrojo de la hueste castellana. Otras exploraciones y avances septentrionales y meridionales encuentran también cabida y con una terminología correcta (García et al., 2021, p. 231). No así en el siguiente apartado (3.3. El gobierno colonial), cuando las instituciones peninsulares e indianas son englobadas bajo el término colonial, cuando en puridad eran reinos y provincias de Indias que integraban un mundo virreinal en igualdad jurídica y estructurado administrativamente que gestionaba un territorio colosal (Levene, 1973). El sistema de flotas y comunicaciones incluye en un didáctico mapa a las lejanas islas Filipinas, pero incurre nuevamente en el error de lo colonial (García et al., 2021, pp. 232-233). Las imágenes son ilustrativas, heterogéneas y complementarias, así como la selección y adaptación de fuentes históricas escritas.

El siguiente subepígrafe (3.4. La economía colonial), yerra una vez más en su título, pero no tanto en su contenido. La encomienda es descrita en sus obligaciones recíprocas y sobre la mita se aluda a su origen incaico. La evangelización –clave del proceso–, aparece, también la esclavitud sin caer en las arquetípicas falacias (García et al., 2021, p. 234). El último apartado (3.5. Consecuencias de la colonización) establece un balance sociodemográfico, comercial y cultural-científico. Sobre el primero,

si bien señala a las enfermedades como principal responsable del que denomina “hundimiento demográfico” –paralelismo con la catástrofe de la Escuela de California (Azcona y Chauca, 2022, pp. 116-118)–, exagera la cantidad siguiendo las pretéritas teorías lascasianas y su actualización en determinados sectores estadounidenses de la reflexión histórico demográfica, unos y otros equivocados. Además, el recurrente tema del abuso y maltrato indígena, obviando la protectora legislación indiana compilada y ya gestada desde la reina Isabel la Católica hasta más allá de las Leyes de Indias, introduce el elogio repetitivo de Bartolomé de las Casas y soslaya al franciscano Toribio de Benavente (“Motolinía” por su pobreza testimonial). Por citar, entre los innumerables resultados de la historiografía, un ejemplo clásico referido al profundo y fructífero debate humanista de la Escuela de Salamanca:

“La conquista de América por los españoles no fue sólo una extraordinaria hazaña militar [...] sino, a la vez, uno de los mayores intentos que el mundo haya visto de hacer prevalecer la justicia y las normas cristianas en una época brutal y sanguinaria” (Hanke, 1988, p. 17).

Afortunadamente para un panorama científico por encima de ideológico, se recuerda el efecto de las Leyes de Burgos (1512) y las Leyes Nuevas (1542), así como la prohibición de esclavizar al indígena, súbdito del monarca de ambos mundos y objeto de protección legislativa en el marco de la función tuitiva de la Corona. Acerca del fluido e intenso intercambio comercial recíproco, es tratado adecuadamente. Sobre las consecuencias culturales se centra nuestra mayor crítica. Reducido apartado que, sin embargo, dice literalmente: “La llegada de los europeos, que implantaron su lengua, religión, ordenamiento político y costumbres provocó la completa desaparición de numerosas culturas indígenas”. Palabras incorrectas de principio a fin. En primer lugar, si se refiere a los españoles como europeos matizaremos a continuación, y si incluye a todos debemos recordar que ingleses franceses u holandeses nunca tuvieron la intención de trasladar su mundo al nuevo continente más allá de sus propios colonos, mientras que los españoles practicaron un injerto cultural de norte a sur y de este a oeste entre todos los súbditos de la Monarquía Hispánica europea, americana o asiática (González, 2021).

Los españoles evangelizaron, cierto, y lo hicieron en su contexto con una finalidad liberadora desde el humanismo cristiano. En el polo opuesto existían dioses sedientos de sacrificios humanos, por ejemplo. Cabe hacerse una idea del magno conflicto moral producido. Debe huirse en todo momento del presentismo y, por el contrario, analizar desde las coordenadas espacio-temporales históricas. La religión católica era considerada por los castellanos un bien y así fue concebida, por más que operó también un gran sincretismo cultural y mestizaje biológico –clave de bóveda– olvidado por el texto escolar. Respecto a la lengua cabría hacer mil matizaciones, tan solo recordar que la fijación y perpetuación de las lenguas vernáculas fue posible

gracias a la ingente y meritoria labor de órdenes religiosas en vocabularios o diccionarios, y su estudio no cesó. Igualmente, que hasta el reinado de Carlos III no hubo serios y generales intentos por extender el uso de la lengua española entre los indígenas, aunque las fronteras continuaron siendo un multiforme y pragmático escenario sin imposiciones viables (Chauca, 2018, pp. 1291-1306). El sistema virreinal, además, permitió la perpetuación y concatenación de legitimidades por parte de grupos indígenas, copartícipes durante centurias de los engranajes de aquel mundo y construcción histórica (Chauca, 2012, pp. 1935-1945). Más que hablar de desaparición de culturas, cabría hacerlo de inclusión o integración (García et al., 2021, pp. 234-235).

Las actividades permiten trabajar fuentes primarias y secundarias. Respecto a las cuestiones metodológicas y de recursos, ofrecen una aceptable diversidad. Adaptación de textos históricos y comentario de extractos, cómo no lascasianos y algún ejemplo correcto de fuente histórica secundaria (García et al., 2021, pp. 236-237). El repaso final incluye igual variedad formal y de fondo. Gráficos, fotografías, mapas o un breve texto de Bernardino de Sahagún, el cual otorga cierta diversidad (García et al., 2021, p. 241).

En relación a 4º de ESO, dos Unidades Didácticas continúan y concluyen el devenir histórico común. La primera (El siglo XVIII: Ilustración, Despotismo y Parlamentarismo) se ocupa en tres breves puntos de la realidad hispanoamericana, lo cual evidencia una vez más su debilidad. Dentro del epígrafe 6, que lleva por título “España: el reformismo borbónico y sus límites” (Mayayo, Guerrero y Palacios, 2021, pp. 22-27), aborda la creación de los nuevos virreinos de Nueva Granada y del Río de la Plata (6.2 Reformas políticas); por su parte, la cartografía ocupa una posición central sobre las posesiones españolas durante el paradigmático reinado Carlos III (6.3 Política exterior); y, por último, alude escuetamente a los decretos de libre comercio con América (6.5 Las reformas económicas: el comercio). En las actividades finales están ausentes las relativas a tema americano.

La Unidad Didáctica 3 (Sociedad de clases y nación), trata el ámbito iberoamericano en su epígrafe 5 (Nacionalismo: independencia y unificación) y lo hace en el apartado 5.2 titulado “La Independencia de Hispanoamérica” (Mayayo et al., 2021, pp. 74-75). Se interrelacionan acontecimientos de ambas orillas y se repasan las causas. Es inseparable una realidad de la otra, como la historiografía viene insistiendo, y ya de antaño se marcó esa indisolubilidad. Baste de ejemplo la conferencia “Causas y consecuencias de la Revolución Americana”, de un autor argentino, cuando dice: “España y América no forman para mí dos entidades distintas. Forman un solo bloque agrietado” (Ugarte, 1922, p. 25). Tan cierta es la prolongación de una Leyenda Negra que desfigura la realidad y cuyas difamaciones, interiorizadas, han perjudicado a la propia estimación y posibilidades futuras. Como aseveró Julián Marías: “No quedará abierto el horizonte de estos pueblos hasta que se ponga definitivamente

en claro esa imagen perturbadora, hasta que los hispánicos sepan a qué atenerse respecto a su realidad” (1985, p. 207). No cabe duda de que la escuela tiene mucho que aportar al respecto, empezando por la revisión del currículo y su proyección en la bibliografía de aula y demás recursos didácticos o herramientas pedagógicas.

Resulta oportuno cuanto se puede leer en el libro de texto analizado como muestra acerca de la diversidad social y del mestizaje. Respecto a las consecuencias de orden social, político y económicas, entre las primeras se sentencia lo siguiente: “Sin embargo, los antiguos esclavos negros, la población indígena y las clases bajas continuaron discriminadas social y económicamente” (Mayayo et al., 2021, p. 75). Cuando precisamente los indígenas perdieron la tradicional protección legal y, en consecuencia, empeoró su situación a partir de la separación. Y ello sin adentrarnos en la Pacificación de la Araucanía o la Conquista del Desierto, procesos chileno y argentino en paralelo a la septentrional conquista decimonónica del oeste americano. Dos pequeñas biografías de Bolívar y San Martín, ecuanimes y que resaltan su paradójico y estrecho vínculo hispano, complementan al texto. En relación a las escasas actividades, cartografía, pequeñas indagaciones, ejes cronológicos o la multi-causalidad enhebran su propuesta de comprobación de aprendizajes (Mayayo et al., 2021, p. 89).

Por su parte, la editorial Santillana ofrece un panorama similar para 4º de ESO. La Unidad Didáctica 4 (España en el siglo XIX) incurre en su epígrafe 4. “La Independencia de las colonias hispanoamericanas”, en parecidos errores terminológicos. Hubiera sido adecuada la consulta de los avances de la historia conceptual, política en este caso, en lo relativo al término colonia. Examina sintéticamente las causas, especial mención tienen el consabido descontento criollo y la acertada mención de los intereses e injerencias británicas. Las fases del conflicto en decurso lineal y las grandes áreas regionales y su evolución cartográfica dan cabida a la interpretación de mapas y líneas del tiempo. Textos de Bolívar y pequeñas indagaciones complementan unas actividades que olvidan parte de las miradas por cruzar y condenan al ostracismo los testimonios de los realistas vencidos, aunque sí entra en la dialéctica liberal-absolutista proyectada en Indias (López-Sáez y Grence, 2021, pp. 100-101). Cabe recordar a este respecto y siguiendo a Koselleck:

“Las historias mismas siempre transcurren tan solo en el medio de la percepción de sus participantes [...] Se trata de una mutua perspectivización de todos los implicados... no existirá una realidad común que pueda ser percibida del mismo modo por los diferentes participantes” (2017, p. 39).

Para concluir, la Unidad Didáctica 8 (España: de la crisis del 98 a la Guerra Civil) recupera la reflexión noventayochista y junto al regeneracionismo incluye el papel clave de la prensa en la guerra del 98. La caricatura estadounidense ahonda

en la fijación de una imagen peyorativa de España para justificar las hostilidades, mientras que destaca la defensa del honor patrio por parte de la española. En este punto sí contempla ambas miradas, incluso introduce una actividad de análisis comparativo entre sendas prensas, esto es, aprendizaje comprensivo y metodología de interrelación. Los escenarios antillano y pacífico, el pretexto del acorazado estadounidense Maine en La Habana y tan solo uno de sus principales protagonistas, José Martí, cierran el epígrafe (López-Sáez et al. 2021, pp. 204-205).

### 3. Resultados y discusión

Queda pendiente y obligado abordar con mayor profundidad la situación de los contenidos de esta historia compartida, que emplazamos por imperativos formales de extensión y cuyo cotejo es interesante. En el caso hispanoamericano, la presencia o ausencia de la dilatada etapa virreinal en los currículos de allende el océano y su tratamiento son claves. Como anticipo de investigación, podemos adelantar que la tergiversación sobre la historia común en Hispanoamérica supera al penoso estado de aprendizajes americanos en España. Y, en el peor de los casos, el clamoroso olvido acaba la faena negroléendaria sobre la Historia de unos pueblos hermanados. Sin duda, el complemento al presente artículo debe versar sobre los sistemas educativos y el lugar común que lamentablemente ocupa la Leyenda Negra en Hispanoamérica, entre aprendizaje y olvido de una historia común. Máxime en los turbulentos tiempos presentes.

El historiador, en su doble faceta de docente e investigador, debe esforzarse en reconstruir un pasado colectivo más que en construirse un futuro individual. Las hipótesis son muchas, pero la deontología profesional es exigente y por ello hermosa. Los obstáculos son recurrentes, pero mayores son las gratificaciones que ofrecen lo justo y la verdad. Unas frases muy oportunas al respecto pueden servir para despejar dudas:

“La memoria es un espacio de poder, un instrumento de adquisición de sentido y legitimidad en constante relación con el poder y sus distintas declinaciones. Por eso la pregunta por el poder es crucial para comprender los procesos sociales en los que se construyen las imágenes contemporáneas del pasado a las que llamamos memoria [...] A lo largo de la historia la transmisión y circulación de esos relatos e imágenes ha contribuido a generar sus relaciones con el poder. El pasado... aparece como vínculo excepcional entre legitimidades” (Jelin y Vinyes, 2021: p. 17).

La dialéctica entre pasado y presente no es ingenua, los olvidos no son casuales. La historia compartida entre España e Hispanoamérica es un exponente de lo dicho. Como dijera Petrarca, “los tiempos con tiempos contienden y litigan entre sí, uno a



uno y todos contra nosotros” (de Rojas, 2007, p. 78). Afortunadamente, el currículo oculto o la transgresión del oficial permiten tratar “temas contrapuestos a los que sigue el currículo tradicional” (Triviño, 2018, p. 724). En definitiva, la construcción del currículo debe hacerse en un contexto de realidades (Figueroa y Conde, 2008, p. 101), ámbito privilegiado para la acción educativa cotidiana.

Cualquier docente comprende que dentro de su tercer nivel de concreción curricular encuentra un escenario abierto sí, de aprendizaje autónomo. Pero igualmente sabe que por encima del aula, de cada grupo-clase dotado de su propia dinámica, están la adaptación a las necesidades del centro educativo y un currículo oficial que cumplir en la medida de lo posible. Aquello que no puede obviar en el globalizado siglo XXI es la diversa realidad social, fruto de migraciones y encuentros de todo orden en la sociedad actual reflejada en nuestras aulas y de imperiosa presencia en la formación inicial del profesorado. El educador debe situar al alumnado en el centro del proceso educativo, protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje en un mundo global reflejado en las aulas de las diferentes etapas educativas. El currículo oculto y la subsiguiente práctica y estilo docentes están presentes, pero se debe ir más allá de currículos formalizados que, además, precisan una reforma contundente. O bien ajustar el currículo a la demanda social que se merece el mundo hispánico en los albores de un nuevo tiempo geopolítico, rompiendo los departamentos estanco interdisciplinariamente. América, África o Asia y sus historias son claves para la comprensión pasada y presente de nuestra sociedad. Tanto para ellos como para nosotros desde una perspectiva crítica. Su Historia, tanto en la praxis docente como en el desarrollo competencial del alumnado, es clave para la formación inicial y permanente del profesorado y para un currículo oficial y global. Currículo olvidado y digno de rescate, bajo riesgo de perpetuar un mundo inacabado.

La historia del currículum es un adecuado camino para la investigación-acción educativa, y empezar por sus debilidades se nos antoja mejor que hacerlo por sus fortalezas. El currículo como objeto de estudio hizo aparición antes que el campo de investigación de la historia del currículum, aspecto no infrecuente claro está, pero en este caso su consolidación fue tardía (Tröhler, 2017, p. 203). Es momento ahora de reclamar aquello que nos pertenece: nuestra historia común, tanto en la academia, como en la divulgación y, especialmente por ser mayor su carencia, en los currículos oficiales. De hecho, la historia curricular “adquiere sentido mirando no sólo al pasado, sino también al presente” (Englund, 1991, p. 113). ¿Qué sucede en el globalizado mundo actual para que se olvide o arrincone una secular historia compartida? Analicemos la realidad actual y hallaremos respuesta. Mientras tanto, nuestra obligación radica en observar la ciencia histórica y practicar la docencia crítica.

Y en este sentido último, el currículo tiene mucho que decir. “¿Se necesita todavía la escritura para construir el pasado? Los flujos de imágenes que inundan el planeta todavía no han destronado lo escrito”, sentenciaba un autor clásico en estas lides

(Gruzinski, 2018, p. 93). La Historia necesita del currículo y a la inversa, como España necesita de América y viceversa. El historiador está obligado a combatir las adulteraciones imprudentes o malintencionadas a favor del rigor académico como horizonte. El primer giro, en este sentido, es el giro histórico o búsqueda prioritaria “de atenerse a lo ocurrido en el pasado” por encima de ficciones o pretensiones literarias, políticas o artísticas, entre otras (Ventura, 2018, p. 298).

Hay tantas historias como generaciones, de ahí que las interpretaciones sean tan cambiantes como la propia Historia, cuyo uno de sus rasgos más característicos es, precisamente, el cambio. Ciertamente que “las interpretaciones del pasado expresan tanto las circunstancias en las que el historiador elabora su obra como el proceso real del desarrollo histórico” (Sánchez, 2005, p. 74), pero esta complejidad crítica necesaria en el profesional de la Historia descansa sobre la búsqueda de la verdad y la reconstrucción posible de un pasado no sujeto a apriorismos ni intereses políticos. Lamentablemente, y en los últimos tiempos con mayor virulencia, la historia hispanoamericana ha sido especialmente vulnerable a estas alteraciones del todo ajenas a la investigación histórica rigurosa y sensata, mientras caía en paradojas y contradicciones en ambas orillas del mundo atlántico.

En esta línea argumental y en defensa de la Historia de América, concluyo con un texto que agujonea para una ulterior reflexión:

“El pasado ha sucedido. Ya ha transcurrido y sólo puede ser recuperado, si bien no como un acontecimiento real, por los historiadores que se sirven de diferentes medios [...] El pasado se nos ha escapado y la historia no es más que lo que los historiadores hacen de él cuando se ponen a trabajar. La historia es el trabajo de los historiadores” (Jenkins, 2009, p. 9).

Recordémoslo a la hora de elaborar un discurso sobre el pasado desde el presente, por más simple que parezca, está investido de una gran verdad. Así como tampoco podemos desaprovechar una nueva oportunidad para el reencuentro a principios del siglo XXI. Más allá de la reflexión o la investigación, los currículos escolares de una etapa obligatoria son una buena herramienta para que esta vez la conciencia española no escape a la realidad americana (Fernández Almagro, 1957), al contrario, se fusionen por medio del conocimiento y posterior reconocimiento.

#### **4. Breve epílogo**

Las redes sociales y sus novedosos y múltiples formatos de presentación de información, además de la esencialmente reflexiva lectura, ofrecen hoy campo de batalla cultural frente a la persistente, errática e interesada Leyenda Negra. A la postre, la



Historia es una construcción social mancomunada entre los historiadores y sus protagonistas. Más allá del currículo oficial o como posibilidad de uso en el mismo, varias herramientas y recursos se generan como materiales de elaboración propia para una docencia crítica. La activa presencia de contenidos en Youtube y demás redes propias de la era digital o el inteligente recurso al lenguaje visual junto al textual del tebeo o cómic (Chauca, 2022), bien pudieran servir para refutar desde el academicismo y la docencia libre aquel imaginario perturbador, tan tozudo como falso.

El papa Francisco, en su reciente viaje a Canadá, sintetizó en uno de sus discursos el peligro de una “cultura de la cancelación, que juzga el pasado sólo en función de algunas, de ciertas, categorías actuales” (Bergoglio, 2022). Efectivamente, no se puede cancelar caprichosamente la Historia, ni desde la docencia ni desde la investigación. El rey de España, en la cercana investidura del presidente colombiano Gustavo Petro, no se levantó ante el paso de la espada de Simón Bolívar, por otra parte, de una autenticidad puesta en duda por muchos y afamados historiadores como Fernando García de Cortázar. Además, es innegable el origen hispánico de estas ceremonias que recuerdan las juras o proclamaciones de los reyes de ambos mundos o las entradas virreinales, por ejemplo. Siempre rodeadas de su liturgia y elementos de poder como retratos o pendones de legitimación política (Valenzuela, 2001, p. 23). Su negación descansa sobre su herencia. Si supiéramos lo que simboliza quizás el apoyo al monarca hubiera sido mucho mayor del que fue, de hecho, ya considerable. Significa, entre otros tantos episodios terribles, el bolivariano decreto de Guerra a Muerte de 1813 y el asesinato indiscriminado de españoles (Victoria, 2019, pp. 312-319). Sin duda, la Educación tiene muchos retos, pero este es uno inaplazable.

El espíritu crítico, tan nombrado como ausente, consiste en la polémica y el debate que hicieron avanzar a la ciencia. No es más ni menos que el contraste de ideas, argumentadas y sólidas. No se puede excluir aquello que no concuerda con los posicionamientos propios y mucho menos con los ideológicos, pues el pensamiento no es único sino diverso. Otras voces deben ser escuchadas y respetadas. De los estándares de aprendizaje evaluables citados más arriba, tan solo uno (34.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América) manifiesta una clara perspectiva crítica (Díaz de Greñu, 2020, p. 43). Queda mucho por hacer desde un compromiso científico, libre y deontológico.

## 5. Conclusiones

La historia de Hispanoamérica está ausente de los currículos oficiales españoles desde el punto de vista cuantitativo, mientras que desde la mirada cualitativa adolece de carencias y errores conceptuales y de interpretación. Cabe suponer las ne-

fastas consecuencias educativas que estas deficiencias tiene para un alumnado carente de espíritu crítico y reflexivo frente a la perpetuación de maliciosas invenciones negrolegendarias que anteponen el relato al dato. Resulta urgente recobrar esta historia compartida por españoles e hispanoamericanos. Y no solo por razones históricas o de afecto, de por sí más que suficientes, sino también por el peso actual de las migraciones atlánticas y la cambiante geopolítica del incipiente siglo XXI.

El sistema educativo y su ordenación curricular debieran rescatar del olvido una historia secular que une y no distancia, que sirve para comprender el presente y no juzgar el pasado. La inclusión de una gran parte del alumnado, la renovación de métodos y la relevancia de los aprendizajes americanistas justifican esta perentoria necesidad. El currículo oculto o el estilo docente han cubierto en parte esta debilidad, pero son vías insuficientes que deben complementarse con la fortaleza de una política educativa realista, ambiciosa e integradora de nuestra historia y porvenir. Evidentemente, desde la culpa interiorizada y perpetuada no se podrá hacer nada válido, sino incidir en lo errático y falso por encima del verdadero conocimiento. Es justo dejar paso al quehacer histórico y a la divulgación de sus resultados por múltiples canales, incluidos los currículos oficiales de España y América.

## 6. Bibliografía

Azcona Pastor, J. M. y Chauca García, J. (2022). La falacia del exterminio de la población indígena en Hispanoamérica (1492-1898). *Cuadernos de Investigación Histórica*, 39, 109-141.

Bergoglio, J. M. (27 de julio de 2022). *Viaje Apostólico de Su Santidad el Papa Francisco a Canadá (24-30 de julio de 2022). Encuentro con las autoridades civiles, representantes de los pueblos indígenas y el cuerpo diplomático. Discurso del Santo Padre en la "Citadelle de Québec"*.

<https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2022/july/documents/20220727-autorita-canada.html>

Chauca García, J. (2012). La participación de los naturales en las fiestas reales indianas (siglo XVIII). En M<sup>a</sup>. J. Pérez Álvarez, L. M. Rubio Pérez y A. Martín García (Eds.), *Campo y campesinos en la España Moderna. Culturas políticas en el mundo hispano*, Vol. 2 (pp. 1935-1945). Fundación Española de Historia Moderna.

Chauca García, J. (2018). Los guardianes del Colegio de Naturales de Chillán y el conflicto de fidelidades en tierras de frontera. En E. Serrano Martín y J. Gascón Pérez (Eds.), *Poder, sociedad, religión y tolerancia en el mundo hispánico, de Fernando el Católico al*

- siglo XVIII* (pp. 1291-1306). Institución Fernando el Católico.
- Chauca García, J. (2022). El uso didáctico de la historieta en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 212-226.  
<https://doi.org/10.51896/atlante/VUQR5431>
- De Blas, P., De la Puente, J., Serviá, M<sup>a</sup>. J., Roca, E. y Rivas, R. A. (2000). *Historia común de Iberoamérica*. Editorial EDAF.
- De Rojas, F. (2007). *La Celestina*. Cátedra.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2020). Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Eds.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 39-48). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Englund, T. (1991). Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica. *Revista de Educación*, 295, 113-132.
- Fernández Almagro, M. (1957). *La emancipación de América y su reflejo en la conciencia española*. Instituto de Estudios Políticos.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Fernández, E. (2020). Pandemia, enseñanza y neoliberalismo: la escuela pública sin futuro. En F. Bertoni, J. Rosatelli, C. Fernández Lira, O. García, E. Galindo y J. Llovet (Eds.), *La escuela vaciada. La enseñanza en la época pospandémica* (pp. 57-82). Altamarea Ediciones.
- Figuerola Molina, R. y Conde Calderón, J. (2008). Historia del currículum: Perspectivas y dilemas en la integración del desarrollo humano y en los textos escolares. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 100-114.
- Fontana, J. (1998). La conciencia española ante las dos pérdidas del Imperio. En I. Burdiel y R. Church (Eds.), *Viejos y nuevos imperios. España y Gran Bretaña. S. XVII-XX* (51-64). Ediciones Episteme.
- Freixo Mariño, M<sup>a</sup>. X. (2002). La historia del currículum en la investigación histórico-educativa actual. *Ensayos pedagógicos*, 1, 63-74.  
<https://doi.org/10.15359/rep.1-1.6>
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617.  
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- García Parody, M., Granda Gallego, C., Loza Lozano, B. y Núñez Heras, R. (2021). *Geografía e*

- Historia 2. Andalucía. Para que las cosas ocurran. Secundaria Edelvives*. Editorial Edelvives.
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- González Fernández, E. (2021). *La Monarquía Española y América. Filosofía política de la Corona según la Legislación y el pensamiento de Las Casas, Vitoria y Julián Marías*. Fundación Universitaria Española.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza Editorial.
- Hanke, L. (1988). *La lucha por la justicia en la conquista de América*. Ediciones Istmo.
- Jelin, E. y Vinyes, R. (2021). *Como será el pasado. Una conversación sobre el giro memorial*. Ned ediciones.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Siglo XXI.
- Koselleck, R. (2017). *Esbozos teóricos ¿Sigue teniendo utilidad la historia?* Escolar y Mayo Editores.
- Levene, R. (1973). *Las Indias no eran colonias*. Espasa-Calpe.
- López-Sáez Rodríguez-Piñero, M. y Grence Ruiz, T. (Eds.) (2021). *Historia 4º ESO Andalucía. Serie Descubre*. Santillana-Grazalema.
- Marías, J. (1985). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Alianza Editorial.
- Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Ediciones Akal.
- Mayayo Martínez, I., Guerrero Molina, Á. y Palacios Sanchís, F. J. (2021). *Geografía e Historia 4. Andalucía. Para que las cosas ocurran. Secundaria Edelvives*. Editorial Edelvives.
- Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.  
<https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>.
- Pagès Blanch, J. y da Silva Santiago, L. A. (2018). Profesores brasileños y españoles: sus reflexiones sobre Latinoamérica en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M<sup>a</sup>. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 469-477). AUPDCS-Universidad de Valladolid.
- Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82.
- Triviño Cabrera, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del

máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737.

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53645>

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 202-232.

Ugarte, M. (1922). *Mi campaña hispanoamericana*. Editorial Cervantes.

Valenzuela Márquez, J. (2001). *Las liturgias del poder. Celebraciones públicas y estrategias persuasivas en Chile colonial (1609-1709)*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM-Lom Editores.

Ventura Rojas, J. M. (2018). Historia e identidad: percepción del pasado, evocación, empatía, extrañamiento y alteridad. En P. Corti, R. Moreno y Widow, J. L. (Eds.), *La utilidad de la Historia* (287-313). Ediciones Trea-Universidad Adolfo Ibáñez.

Victoria, P. (2019). *El terror bolivariano. Guerra y genocidio contra España durante la independencia de Colombia y Venezuela en el siglo XIX*. La Esfera de los Libros.

## 7. Referencias legislativas

Andalucía [España]. 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*, 18 de enero de 2021, Extraordinario núm. 7, pp. 656-1024.

España. 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*, 30 de marzo de 2022 *BOE*, núm. 76, pp. 41571-41789.