

# EL DISCURSO COLONIAL EN LOS MANUALES ESCOLARES DE ESPAÑA: UN ANÁLISIS DE CASO<sup>1</sup>

## COLONIAL DISCOURSE IN SPANISH SCHOOL TEXTBOOKS: A CASE STUDY ANALYSIS

---

JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO

Universidad de Sevilla – España

[apineda@us.es](mailto:apineda@us.es)

<https://orcid.org/0000-0002-6379-5686>

ANGELICA DUCA

Universidad de Sevilla – España

[angduc@alumn.es](mailto:angduc@alumn.es)

<https://orcid.org/0009-0003-7411-1686>

### RESUMEN

En el presente estudio, planteamos el análisis crítico del discurso de una muestra de manuales escolares de Historia de primer curso de Bachillerato de una editorial ampliamente utilizada en los institutos de secundaria españoles (Grupo Anaya S.A.). El objetivo de la investigación consiste en la identificación de las regularidades enunciativas que nos permitan una descripción y análisis de los distintos mecanismos discursivos y recursos semióticos a través de los cuales se construye el discurso colonial. La masa de datos, en forma de fragmentos discursivos obtenidos de los libros de texto, se han organizado en las siguientes categorías de análisis: lugar de la enunciación (contexto jurídico-político y autoría), género discursivo, que viene determinado por la forma de presentar la información, y mecanismos lingüísticos implicados en la construcción del discurso colonial. Entre los resultados cabe destacar la evolución de los libros de texto

<sup>1</sup>Este estudio se ha desarrollado dentro del proyecto de investigación “Habilidades interculturales e interlingüísticas para el impulso de entornos socioeducativos plurales e inclusivos”, financiado por la Universidad de Sevilla a través del programa “Ayudas a la Innovación y Mejora Docente”, convocatoria 2025-2026, concurrencia competitiva 2636. Asimismo, en el marco del Convenio de Colaboración entre la Universidad de Sevilla (España) y la Universidad de Bologna-Alma Mater (Italia) para la realización de Tesis Doctorales en régimen de cotutela (art. 50 Ley Orgánica 2/2023 - LOSU). Grupo de investigación Didáctica e Investigación Escolar DIE (HUM-319)-Sevilla, financiado por la Junta de Andalucía, y el Dipast-Bologna.

analizados hacia formas ideológicas más sutiles, basadas en la descripción empírica, la vaguedad, el eufemismo o el ocultamiento.

*Palabras clave:* Discurso colonial, manuales escolares, análisis crítico del discurso.

## ABSTRACT

In the present study, we propose a critical analysis of the discourse of a sample of History textbooks for the High School from a publishing house widely used in Spanish secondary schools (Grupo Anaya S.A.). The objective of the research is the identification of enunciative regularities that allow us to describe and analyze the different discursive mechanisms and semiotic resources through which the colonial discourse is constructed. The data collection, in the form of discursive fragments obtained from textbooks, has been organized into the following categories of analysis: place of enunciation (legal-political context and authorship), discursive genre, which is determined by presenting the information, and linguistic mechanisms involved in the construction of the colonial discourse. Among the results, it is worth highlighting the evolution of the colonial discourse of the textbooks analyzed towards subtler forms based on empirical description, vagueness, euphemism or dissimulation.

*Keywords:* Colonial discourse, school textbooks, critical discourse analysis.

*Recibido:* 16 de octubre 2024 *Aceptado:* 12 noviembre 2025

## 1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los trabajos que han puesto de manifiesto cómo los libros de texto regulan y controlan el trabajo docente y las prácticas del profesorado, sustituyendo al currículo prescrito y convirtiéndose, en muchos casos, en el único medio de contacto del alumnado con la cultura escrita. Además, al estar dirigido a un destinatario que no dispone de estrategias para cuestionar la información ofrecida, colocándolo en una posición subordinada de colonización discursiva, se convierte en un artefacto de primera magnitud en la construcción de las representaciones sociales, actitudes y valores del alumnado (Morales y Lischinsky, 2008).

Podemos considerar el libro de texto como un evento o formación discursiva que forma parte de una práctica, la docente, realizada en condiciones sociales específicas. En este sentido, adopta la forma de un género que posee marcas propias, un propósito comunicativo y una intencionalidad definida (Fairclough, 2009). Por tanto, para explorar cómo se construyen los significados en el libro de texto hay que tener en cuenta su contexto de producción, autorización-licitación,

administración-uso, y a quién va dirigido el discurso. En este caso se trata del grupo empresarial Anaya, cuyas ventas en 2022 ascendieron a 50,5 millones de euros, lo que supuso un crecimiento de casi dos millones respecto al año anterior.<sup>2</sup> El carácter de documento oficial viene determinado por el proceso de licitación, dentro del marco de las leyes educativas, que realiza el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España para autorizar su edición, lo que condiciona su elaboración por parte de los autores (Oteíza, 2014).

Los que administran su uso son profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, portadores de una determinada cultura profesional y disciplinar. Finalmente, los receptores del discurso son el alumnado del citado nivel educativo para el que el libro de texto representa el conocimiento oficial que imparte la institución escolar. Todos estos elementos convierten al libro de texto en un instrumento normalizador institucionalmente constituido que representa y transmite el conocimiento legítimo (Achugar et al., 2011). De esta forma, el orden del discurso en el que se enmarca el libro de texto condiciona lo que se puede decir y lo que no se puede decir, asimismo cómo es dicho lo que se dice y cómo podemos distinguir el enunciado y los modos de la enunciación.

Esta configuración de factores ha suscitado el interés de los investigadores críticos, que han indagado en el texto escolar como mecanismo estratégico para el control del currículo, así como en su papel en la transmisión de las ideologías subyacentes y los valores hegemónicos, que tienen efectos en la reproducción de las relaciones de dominación social (Fairclough, 2009; Morales y Lischinsky, 2008; D'Alessandro, 2014). Estos discursos, marcados por un trasfondo ideológico, tienden a reducir la complejidad en aras de la normatividad, ocultando o subestimando ciertos aspectos de la realidad (Cisternas Irrarázabal, 2022).

Distintas investigaciones empíricas y planteamientos teóricos han puesto de manifiesto cómo el libro de texto de Historia se caracteriza por el intento de mantener una ficción de objetividad basada en un supuesto conocimiento científico aséptico, que oculta su carácter de vehículo de transmisión de la concepción del mundo propia de la ideología socialmente dominante (Morales y Lischinsky, 2008). Es por esto por lo que los hechos se presentan en una yuxtaposición de enunciados y frases, con un formato informativo, como si no fuese posible el posicionamiento ante ellos, incluso cuando se trata de acontecimientos trágicos. La visión suele ser eurocéntrica y capitalista y nunca se reconoce que esa concepción del mundo haya podido causar muerte o destrucción (Blanco Gómez, 2007).

La neutralidad discursiva presenta el conocimiento como un producto acabado, un saber positivo, en el que no existen posibilidades de interpretaciones alternativas de los hechos. Se trata, por tanto, de un relato hegemónico que

<sup>2</sup><https://es.statista.com/estadisticas/623645/ventas-de-la-editorial-grupo-anaya-sa-espana/>

condiciona el pacto de lectura que se establece entre el alumno y el discurso oficial, pues prescribe ciertas interpretaciones y cancela otras, estableciendo el consenso cultural dominante y transmitiendo juicios de valor implícitos (Oteíza, 2009; Achugar et. al., 2011; Rojas-Quesada, 2023).

Es precisamente esa apariencia de asepsia la que convierte al libro de texto en un instrumento ideológico de primera magnitud, pues, siguiendo a Althusser (2003), la ideología nunca dice “soy ideológica”, es decir que el verdadero éxito de una ideología, lo que la hace eficaz, es la invisibilidad de sus mecanismos de dominación (Rojas-Quesada, 2023). A veces la ideología se construye de manera sutil silenciando lo negativo de nosotros y lo positivo de ellos, pues el silencio puede considerarse una forma más de representación (Rojas-Quesada, 2023). Para identificar las ideologías subyacentes, algunos autores han recurrido al análisis del léxico, pues, desde la misma selección de los temas, se está imponiendo el sistema de valores del grupo que realiza la selección y son un reflejo de sus concepciones.

Para Ernesto Laclau, uno de los mecanismos constitutivos de este discurso ideológico son los llamados “significantes flotantes”, pues su ambigüedad y su significancia vacía permite que puedan adquirir su significado a través de la articulación del discurso hegemónico (Rojas-Quesada, 2023). Algunos de estos *topos* pueden ser: progreso, evolución, bienestar, atraso, pobreza, etc. Otra de las formas sutiles de construcción de la ideología es la interpelación, que fue descrita por Althusser como el mecanismo según el cual el sujeto se constituye cuando acepta y acata las calificaciones, los rasgos y las características que la interpelación le propone y acaba reconociéndose en ella. Para Amat Shapiro (2018) este mecanismo opera en los libros de lectura escolar de su país, México, reproduciendo las dinámicas de exclusión entre las múltiples subjetividades que lo conforman y contribuyendo a la articulación de identidades.

## 2. MANUAL DE HISTORIA Y COLONIALISMO

El libro de texto de Historia incluye, además, cuestiones de narratividad, semántica y semiótica, a través de las cuales influye en la conformación de la identidad del alumnado. Esto plantea un campo de estudio que afecta a distintas disciplinas, no solo a los historiadores, también a los didactas, psicólogos sociales y científicos de la comunicación (van Nieuwenhuysse y Valentim, 2018). Desde el campo de la Psicología Social se ha considerado el libro de texto de Historia como una herramienta cultural a través de la cual se construyen las representaciones sociales vigentes. Esto tiene evidentes repercusiones en la elaboración de la memoria colectiva y en la identidad social que se transmite generacionalmente (Psaltis, et al., 2017).

Estas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de que los jóvenes comprendan la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico, pues la representación que hagamos de nuestro pasado va a influir en la formación de nuestra identidad y en los procesos sociales de pertenencia que desarrollemos como adultos. En este sentido, hay que señalar la utilización nacionalista que se le ha encomendado tradicionalmente al libro de texto de Historia, como resorte de apoyo de la construcción de la identidad nacional, aunque en ciertos países de Europa y Occidente esta orientación ha sido sustituida por una narrativa eurocéntrica por considerarla meramente memorística (Uzcátegui, 2022). Así, el relato del “nosotros-ellos” ha pasado del nivel nacional al supranacional, configurando una visión de la Historia regida por el paradigma del desarrollo civilizatorio que nace a partir de la modernidad occidental (Van Nieuwenhuyse y Wils, 2015).

Estas ideas con respecto a la modernidad presentes en las Ciencias Sociales y en la mayoría de los libros de texto, ya fueron establecidas en las aportaciones seminales de Wallerstein (2001) o Lander (2001), que describieron la concepción lineal y teleológica de la Historia propia de la historiografía académica occidental que establece la Revolución Francesa como el momento del nacimiento de la libertad personal y de la igualdad como pilares de la civilización moderna. Junto a esta visión de la modernidad sin consecuencias negativas, los libros de texto suelen presentar una narrativa moralizante e individualizadora de los aspectos más degradantes de este proceso histórico, despojando a las víctimas de cualquier capacidad de acción política. Es decir, la crítica implícita a la inhumanidad de la dominación excluye cualquier enfoque político que vincule estos hechos con los procesos económicos, sociales y culturales de la dominación, con lo cual queda como resultado el triunfo del humanitarismo y del espíritu benévolo europeo (Araújo y Rodríguez, 2013).

Estas narrativas, además, aparecen vinculadas con las representaciones históricas que se han construido desde la historiografía académica sobre el mismo tema, poniendo de manifiesto cómo los historiadores plasman en sus interpretaciones el contexto sociocultural, la cultura histórica y las representaciones sociales desde las que actúan. Sin embargo, podemos constatar ciertos cambios en la narrativa de los libros de texto en los últimos años. Estos cambios se perciben en una mayor incorporación de narrativas decoloniales sobre los pueblos originarios y sobre la independencia nacional, así como una orientación a la formación en ciudadanía y a la promoción y defensa de los derechos humanos. Otro cambio de perspectiva importante que está ocurriendo, esta vez en el plano curricular, es la conformación de un área curricular de Ciencias Sociales y Ciudadanía, que incluye la Geografía, la Historia y la Ciudadanía, bajo un enfoque geohistórico (Lezama, 2021).

Uno de estos enfoques renovadores es el multiperspectivismo posmoderno, que, influenciado por el giro cultural, insiste en la naturaleza construida e interpretativa de las representaciones históricas, y en la necesidad de deconstruir los usos indebidos del pasado, con el objetivo último de contribuir a la construcción de memorias colectivas (van Nieuwenhuyse y Valentim, 2018). Frente al enfoque monocultural del pasado colonial, se señala la importancia de hacer un uso crítico de múltiples fuentes y perspectivas, manteniendo el respeto por la evidencia y el debate, y contribuyendo a desacreditar mitos. Estos enfoques se interesan por cómo alumnos y profesores piensan históricamente, cómo influyen las explicaciones que exhiben los libros de texto, y cómo éstos utilizan la argumentación historiográfica. El consenso parece ser mayoritario en cuanto a que el hecho de enfocar la enseñanza de la Historia en términos de tiempo cronológico y etapas históricas no supone aprender a pensar históricamente (Moreno y Martínez, 2020), y que es necesario fomentar el uso de fuentes, el juicio moral y la empatía histórica, así como tener en cuenta la importancia de las causas y consecuencias y de las agencias en el devenir de los hechos históricos (Seixas y Morton, 2013).

### 3. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO COLONIAL

Así pues, los textos escolares constituyen uno de los dispositivos que más claramente instrumentalizan el conocimiento dominante en la escuela, pues contribuyen a crear los cánones de veracidad y a reproducir las jerarquías, subvalorando los saberes de los grupos subalternos, que se consideran inferiores por no adecuarse a los estándares culturales de la cultura occidental (Caicedo-Ortiz y Castillo-Guzmán, 2021). Estos mecanismos han sido objeto de estudio por parte del Análisis Crítico del Discurso, que ha puesto al descubierto las vinculaciones entre las características de los discursos de los manuales escolares y la construcción de las representaciones sociales de las ideologías, identificando los fenómenos lingüísticos y discursivos que las conforman (Oteíza y Pinto, 2007; Giudice y Moyano, 2009; Oteíza, 2009).

La invisibilización perpetúa discursos y prácticas que construyen un imaginario de culturas ignoradas y culturas válidas, e incluye el borrado discursivo de temas y grupos de personas, por ejemplo, los nativos americanos en el discurso colonial (Müller, 2018; Schroeter y Taylor, 2018), las etnias y culturas subalternas en el relato nacionalista que reinventa la historia (Espinoza y De Aguilera, 2020; Gellman, 2023), o las civilizaciones prehispánicas, situándolas en tiempos históricos atemporales y tratándolas en función de lo que encontraron los europeos a su llegada (Bellatti y Gámez, 2013).

Son numerosas las investigaciones que han puesto de manifiesto la marginación

discursiva y la exclusión de gitanos, indígenas y afrodescendientes de los textos escolares y su recurrente representación como los “otros”, lo “exótico”, lo “salvaje” o “lo problemático” (Soler, 2008). En algunos casos, las representaciones sociales sobre los grupos indígenas que aparecen en los libros de texto suelen hacerse con actitud paternalista, estereotipada y racista (D’Alessandro, 2014).

Y esto es patente no solo en los libros de texto de Geografía e Historia y Ciencias Sociales, también hay evidencias de que ocurre en los libros de texto para la enseñanza de idiomas, en los que el inglés aparece como cultura dominante sin posibilidad de acoger la interculturalidad de los contextos de enseñanza (Soto-Molina y Méndez, 2020; Risager, 2021). Pogorzelska (2023) también señala que la enseñanza del inglés como lengua extranjera reproduce los constructos culturales del colonialismo y distingue varios mecanismos, uno que consiste en presentar la colonización sin los colonizados, en el que los grupos dominantes monopolizan la elaboración del relato histórico, un segundo mecanismo consistiría en la presentación de los colonizados como curiosidad histórica, etnográfica o folklórica, un tercer mecanismo consistiría en la presentación de la colonización como un fenómeno natural, y un último enfoque, minoritario, desafía la invisibilidad del fenómeno colonial.

Estudios recientes han puesto de manifiesto cómo el silencio textual se ha asociado con los puntos ciegos o temas tabú de las narraciones históricas (Pogorzelska, 2024), tales como el poder y los privilegios de clase, raza o sexualidad (Hanna, 2021). Entre los mecanismos de silenciamiento se han descrito la “supresión”, cuando se omite la mención de los grupos marginados, la “puesta en segundo plano”, cuando se presenta la realidad a través de la perspectiva del grupo dominante, la “naturalización” de la opresión, el “uso de la voz pasiva” y la “nominalización”, que ocultan la agencia, o la exclusión de grupos en el lenguaje (Pogorzelska, 2024).

Van Dijk (2009) puso de manifiesto cómo los mecanismos lingüísticos desempeñan un rol fundamental en la construcción de los libros de texto de Historia, no sólo por su capacidad para persuadir, sino también por la posibilidad que ofrece a los autores para naturalizar sus posiciones y adoptar la autoridad respecto a la interpretación del pasado (Oteíza, 2009; D’Alessandro, 2014). Algunos de los mecanismos o estrategias que se han identificado en los textos para justificar la exclusión o la inclusión, la discriminación o el racismo son: los eufemismos que disfrazan o disimulan contenidos, las metáforas, que hacen concretas cuestiones abstractas simplificándolas, las repeticiones, la estereotipación, los énfasis, el uso de adjetivos valorativos, verbos o pronombres que ocultan la agencia, etc. (Van Dijk, 2007). En el discurso colonial se emplea el eufemismo y la ocultación de la agencia, cuando se dice que muchos indígenas murieron, sin decir en ningún momento que fue un exterminio o genocidio. O cuando se emplea el término

“llegada” o “virreinato”, enmascarando que se trató de una invasión seguida de la explotación y las injusticias, que padecieron y siguen padeciendo los indígenas (Blanco Gómez, 2007).

Otros mecanismos descritos en distintos estudios empíricos son las “presuposiciones” o “suposiciones subyacentes”, entendidas como afirmaciones que no requieren justificación, pues son presentadas como incuestionables y naturales (Pogorzelska, 2023). El racismo y la esclavitud son dos tópicos sobre los cuales los libros de texto de Historia han desplegado un importante catálogo de mecanismos de ocultamiento. Araújo y Rodríguez (2013) han descrito algunos de ellos, como la “trivialización” de la esclavitud por haber sido practicada por distintos pueblos en distintas épocas, o la “despolitización de los procesos” que presenta la modernidad como un triunfo sin consecuencias negativas.

En este orden de cosas se inscriben los trabajos de Oteíza y Franzani (2022) sobre los estereotipos del colonialismo español, como la racialización y primitivización del pueblo mapuche. O los estudios sobre el papel de los pueblos originarios en la independencia americana, que ponen de manifiesto la tendencia a presentar las rebeliones como procesos caóticos de división entre las poblaciones indígenas y los criollos debido a que sus intereses eran contrapuestos (Parodi-Revoredo y Uzcátegui-Pacheco, 2024). Aun así, en los últimos años, nuevas investigaciones han ido poniendo de manifiesto cómo una nueva corriente de pensamiento crítico está dando cuenta de la presencia en los libros de texto de la mirada sobre los pueblos originarios y de la preocupación por su exclusión y estereotipación (Lewkowicz y Rodríguez, 2015; Benavides y Guido, 2016).

Todos estos estudios empíricos han corrido paralelamente a un esfuerzo de construcción teórica que representan un campo de reflexión y de pensamiento crítico, desarrollado en las últimas décadas, que ha puesto en relación la modernidad con la colonialidad como germen de las injusticias y las desigualdades económicas y sociales (Maniglio y Barboza Da Silva, 2021). El colonialismo español en América tiene enorme presencia en el estudio del discurso colonial en los libros de texto de Historia, pues el giro decolonial lo tomó como punto de partida para teorizar la formación del colonialismo global moderno (Mignolo, 2019; Girón, 2024). Hay que destacar estudios recientes que cuestionan los enfoques epistémicos hegemónicos y descontextualizados en la narrativa sobre la descolonización (Hernández et al., 2020). Según esto, las dicotomías coloniales se siguen reproduciendo no solo a través de la dependencia y la dominación política y económica sino también mediante una violencia subjetiva epistémica que reproduce los discursos del colonizador y del colonizado en una suerte de geopolítica de la producción del conocimiento (Quijano, 2014; Mignolo, 2021; Fúnez-Flores, 2024).

El carácter emancipador de este enfoque radica en lo que Said (1994) denominó



la “distancia metodológica y epistémica”, según la cual el intelectual solo debería estar movido por su interés en no quedar atrapado en una especialidad, y por prestar atención a las ideas más allá de los límites de una profesión. Haciendo buenas las palabras de Said, y, a pesar de que la actitud de los gobiernos ha cambiado, adoptando un nuevo léxico multicultural que refleja únicamente la intención de *aggiornamento* y modernización de su imagen, propugnamos que el Análisis Crítico del Discurso puede contribuir a indagar en las representaciones sociales y contenidos ideológicos que circulan en una sociedad (Raiter, 2007; Dvoskin y Ansaldo, 2023). Y a seguir develando las creencias y actitudes no reflexionadas, a veces inconscientes, que conforman el discurso colonial y perpetúan la desigualdad y el abuso de poder a través de los libros de texto (Heiss, 2018).

#### 4. MARCO METODOLÓGICO

En el presente estudio planteamos el análisis de una muestra de manuales escolares de Historia de una editorial que ha sido seleccionada por ser ampliamente utilizada en los institutos de secundaria españoles y por su larga trayectoria temporal, lo que nos permitirá un análisis longitudinal (Grupo Anaya S. A.). El corpus está formado por un conjunto de 4 libros de distintas ediciones, desde el año 1979 hasta el año 2020, coincidiendo con los distintos períodos legislativos y curriculares (Tabla I). El método elegido para abordar las fuentes de información fue el análisis crítico del discurso. Dentro de este marco teórico y metodológico, el lenguaje verbal se concibe como el principal medio de interacción y construcción de la realidad de los diferentes agentes educativos y sus intenciones específicas (Fairclough, 2009; Pini, 2009; Rogers, 2011; Wodak y Meyer, 2009). De esta matriz teórico-metodológica se derivan algunas asunciones para nuestra investigación, tales como: la inestabilidad relativa de la significación, el carácter abierto e incompleto de los discursos, y la legitimación de ideologías a través de la naturalización de las ideas externas a los sujetos (Artiles, 2012).

El procedimiento analítico comenzó con un preanálisis, en el que se situaron los distintos elementos del corpus en su contexto de producción, distribución y recepción. A continuación, se realizó una lectura preliminar que permitió identificar los temas y actores existentes, confirmando el potencial heurístico que poseía nuestro corpus frente a los objetivos de la investigación. Esta primera fase de preanálisis también permitió realizar recortes o selecciones de unidades de análisis dentro del corpus, que resultaron ser las unidades didácticas que trataban sobre “La conquista y colonización de América” y sobre “los procesos de independencia de las Repúblicas Latinoamericanas”.

**Tabla I.** Descripción del corpus: Manuales escolares tomados en la muestra.

| CÓD.          | TÍTULO   | CURSO                           | AUTORES   | ISBN                  |
|---------------|--|---------------------------------|---|-----------------------|
| Anaya<br>1979 | Geografía e<br>Historia de España<br>y de los Países<br>Hispanicos | 3º de BUP<br>(16-17 años)       | Julio Valdeón,<br>Isidoro González,<br>Mariano Mañero,<br>Domingo J. Sánchez Zurro  | 84-207-1888-2         |
| Anaya<br>1996 | Historia<br>del Mundo<br>Contemporáneo                             | 1º Bachillerato<br>(16-17 años) | Joaquín Prats Cuevas,<br>José Emilio Castelló Traver,<br>Carlos Forcadell Álvarez,<br>Ignacio Izuzquiza Otero,<br>María del Camino García Abadía y<br>María Antonia Loste Rodríguez | 84-207-7409-X         |
| Anaya<br>2012 | Historia<br>del Mundo<br>Contemporáneo                             | 1º Bachillerato<br>(16-17 años) | Joaquín Prats Cuevas,<br>José Emilio Castelló Traver,<br>Carlos Forcadell Álvarez,<br>María del Camino García Abadía,<br>Ignacio Izuzquiza Otero,<br>María Antonia Loste Rodríguez  | 978-84-667-<br>7311-9 |
| Anaya<br>2020 | Historia<br>del Mundo<br>Contemporáneo                             | 1º Bachillerato<br>(16-17 años) | Joaquín Prats Cuevas,<br>Carlos Gil Andrés,<br>Enrique Moradiellos García,<br>M. del Pilar Rivero Gracia,<br>Diego Sobrino López  | 978-84-698-<br>6106-6 |

Fuente: Elaboración propia

Como consecuencia de este análisis preliminar, y siguiendo los principios de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002), emergieron dos problemas fundamentales a los que nuestro corpus podía dar respuesta:

- a) En cuanto a las posibles modulaciones del discurso colonial, ¿podemos observar alguna evolución longitudinal en las distintas ediciones del libro de texto?
- b) ¿A través de qué mecanismos lingüísticos se expresa en los libros de texto analizados el discurso colonial?

Dentro de las dos unidades de análisis se codificaron un total de 126 unidades de información, siguiendo el criterio de su relevancia respecto la construcción de la ideología del discurso colonial. A estos fragmentos discursivos se les adjudicó un

código formado por el nombre de la editorial, la fecha de edición y el número de página, y fueron organizadas en las siguientes categorías emergentes:

- a) La categoría “lugar de la enunciación” se refiere al contexto jurídico-político en el que se ha licitado el libro de texto, así como a su autoría, pues es un factor condicionante de su producción de primera magnitud.
- b) El “género discursivo”, que viene determinado por la forma de presentar la información, ya sea estilo narrativo, de relato histórico (historical recount), o empírico, presentando la información como una sucesión de píldoras informativas y de oraciones yuxtapuestas que buscan el efecto de objetividad.
- c) Los “mecanismos lingüísticos” implicados en la construcción del discurso colonial.

Seguidamente, se realizó una triangulación, llevando a cabo cada uno de los investigadores una lectura flotante e iterativa de los segmentos seleccionados e identificando los principales mecanismos lingüísticos que aparecían con cierta regularidad en el corpus. El análisis lingüístico valoró un conjunto de estrategias de producción de significados siguiendo las orientaciones teórico-metodológicas utilizadas en distintas investigaciones por Fairclough (2009), Jäger (2003) y Pardo-Abril (2013). También se aplicaron las estrategias metodológicas propuestas por Van Dijk (2007; 2009) y por Wodak y Meyer (2009) con el objetivo de identificar las regularidades enunciativas que nos permitiesen una descripción y análisis de los distintos mecanismos discursivos y recursos semióticos a través de los cuales se construye el discurso colonial en los libros de texto, así como el análisis comparativo entre ediciones de distintas fechas a la búsqueda de posibles continuidades, cambios y modulaciones del discurso.

Se trata de una serie de regularidades que la etnometodología denomina “ritualizaciones lingüísticas” (Shiro et al., 2012), y que consisten en la identificación de los tópicos tratados, los modos de organizar el texto, las formas gramaticales y léxicas que el autor ha decidido usar, los verbos que indican agencia o los agentes que aparecen ocultos, y los adjetivos o nombres que establecen modalidades de funcionamiento ideológico y que contribuyen a la construcción del “cuadrado ideológico” (Van Dijk, 2007; 2009). Este enfoque, basado en el “síndrome de rasgos” y en los “patrones de co-ocurrencia” en diferentes niveles lingüísticos, nos permite identificar la combinación de elementos y sus relaciones a lo largo de un texto, así como el análisis de cómo son representados los actores sociales (Halliday y Martin, 1993).

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Geografía e Historia de España y de los países hispánicos (Anaya-1979)

Con respecto a la categoría “lugar de enunciación”, la primera edición analizada (Anaya, 1979), se inscribe en el marco de la Ley de Educación de 1970, en el último período de la Dictadura Franquista.<sup>3</sup> El título de la obra *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, sigue los dictados de la Ley educativa, y es indicativo del sesgo ideológico que se va a desplegar en sus páginas. Pues, aunque esta ley nace al calor del espíritu reformista y “modernizador” de los tecnócratas del régimen franquista, las lexicalizaciones utilizadas nos indican que sigue estando profundamente imbuida por la ideología de la dictadura:

“... la difusión de la cultura entre los españoles es la hermosa aventura que llegará insistentemente a todos los rincones de la Patria (Preámbulo MEC - Libro Blanco, 1969). Artículo primero. Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

- Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad, y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (BOE, 1970: 12527).

BACHILLERATO (UNIFICADO Y POLIVALENTE) Objetivo 27: Los objetivos de este nivel de educación serán los siguientes: a) Cuidar especialmente del desarrollo de los valores religiosos y morales, que son los que más profundamente configuran la personalidad del adolescente (MEC, Libro Blanco, p. 216).

Cabe destacar que, en esta edición, cada capítulo aparece con su propio autor, aunque el libro de texto, como suele ser habitual, sea una obra colectiva. El género discursivo es coherente con un estilo narrativo, en el que aparecen claramente las marcas de la enunciación, como las lexicalizaciones, que indican valoraciones personales, y las formas verbales de presente, que nos indican que no se produce el distanciamiento de los hechos típico del discurso histórico. El capítulo titulado “La Acción de España en el Nuevo Mundo” se abre con una pintura de Zuloaga que representa a Juan Sebastián Elcano. El texto está lleno de expresiones típicas del imaginario nacionalcatólico español, todavía muy presente en el tardofranquismo.

<sup>3</sup><https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Así, en la introducción, que abre la unidad didáctica 23, y que recoge las grandes ideas que resumen el tema, podemos leer:

En América se llevaría a cabo una formidable labor de la que nacerían 20 naciones hijas de la cultura hispánica que conservan celosamente el idioma, la religión, la raza y las peculiares formas de entender la vida típica de los españoles (Anaya – 1979, p.163).

Distintos mecanismos lingüísticos contribuyen a la construcción de este discurso identitario, que excluye o ignora razas, idiomas y religiones no españolas, se recrea en las grandezas, en el imaginario nacionalista a través de la metáfora de la madre y en la consideración de los habitantes de las antiguas colonias como hijos que conservan celosamente su españolidad. El texto no se limita a exponer el relato habitual de las causas sociales, políticas y económicas de la conquista y colonización de América, sino que, a través de lexicalizaciones, metáforas, eufemismos y distintos mecanismos de silenciamiento despliega un discurso claramente colonial.

Con respecto a la llamada “Emancipación de la América Española”, se describen las causas, como el vacío de poder en la península, la invasión napoleónica o la restauración del absolutismo. Pero el protagonismo es de los peninsulares y de los criollos, y entre los antecedentes se citan casi exclusivamente causas exógenas que provienen de la lógica de la historia europea: “Serán *los criollos* los verdaderos artífices de la independencia” (Anaya – 1979, p. 282).

No puede decirse exactamente que ello sea un proceso de descolonización antiimperialista porque más que una lucha contra España no fue sino un resultado de la absorción por la burguesía americana de la ideología liberal, como años antes ocurriera en las colonias inglesas del norte (Anaya – 1979, p. 282).

El papel de las clases subalternas se infravalora con dos referencias, eufemísticas y esquemáticas, a la oposición a la independencia “de las masas indias” o de las “masas de campesinos” (Anaya- 1979, p. 282). Los numerosos antecedentes de resistencia frente al colonizador solo merecen unas pocas palabras condescendientes, pues no se deja de señalar que, Tupac Amaru, aun siendo indio, fue un indio español: “No dejó de haber resistencias indias al dominio español, la más famosa la de Tupac Amaru, indio ennoblecido y culto, tenía el título de marqués, que intentó resucitar el antiguo imperio inca” (Anaya - 1979, p. 280). La conclusión del capítulo pone de manifiesto que la independencia americana se concibe como una guerra entre españoles, en coherencia con la metáfora de la patria, madre de naciones, y la consiguiente guerra civil entre sus hijos.

(Cursiva en el original) *En definitiva, puede afirmarse que la independencia de Hispanoamérica, si es cierto que fue un proceso descolonizador fue tanto o más una auténtica guerra civil e ideológica en el seno de una gran comunidad hispánica formada por la península y los territorios de América* (Anaya – 1979, p. 282).

(Síntesis final de la UD) El triunfo independentista ha de entenderse, por otro lado, como un reflejo en América de las luchas entre liberales y absolutistas en la metrópoli. Es una auténtica guerra civil en la que Hispanoamérica y España se comportan como una gran unidad cultural. Las veinte naciones que nacen, a partir de los límites administrativos de los virreinos, no adoptarán los ideales románticos de integración de muchos de los “libertadores” (Anaya – 1979, p. 284).

Aunque se reconoce a los próceres de la independencia, como no podía ser de otra manera, se califica de “idea romántica” el intento de unificación de los “virreinos” y no se deja de señalar el papel desempeñado, en la independencia, por la leyenda negra y la propaganda antiespañola de sus enemigos históricos:

(Síntesis final. Textos) Todo el mundo sabe que México fue conquistado por Hernán Cortés y sus secuaces que empezaron y terminaron esta empresa heroica exclusivamente a su costa sin que el Rey de España aportara contribución alguna. Ello no obstante en virtud del sistema político de la corte de Madrid, los herederos de estos bravos aventureros se ven privados de todos los cargos en aquel mismo país que se creen autorizados a justo título a considerar como sus patrimonios, suman unos tres millones de almas los naturales del país que se calculan en 4 o 5 millones son sus vasallos y dependen absolutamente de ellos, además se hayan perfectamente unidos en su odio implacable contra los españoles europeos que se embarcan al Nuevo Mundo en gran número para Veracruz desde donde se esparcen para tiranizar cada uno según su empleo se enriquece pronto y dejan lugar para otros buitres más rapaces y crueles. En suma, después de más de dos siglos de sufrimiento después de las quejas más frecuentes y estériles unos celosos patriotas han tomado la resolución de libertar al país de la esclavitud tan vergonzosa en cuya consecuencia se propuso, discutió y aprobó un plan republicano (Noticias al gobierno británico sobre México del Marqués de Auperet). (Anaya – 1979, p. 284).

Por último, en las actividades finales se invita al alumno a analizar los textos

que se adjuntan y se acompaña de una “idea orientadora” que excluye cualquier interpretación alternativa: “Podemos comprobar que, más que un proceso de descolonización tal y como hoy lo entendemos, se trata de una revolución liberal. Señala en dichos textos las ideas que sirven de base para esta afirmación” (Anaya – 1979, p. 285).

## 5.2. Historia del Mundo Contemporáneo (Anaya-1996)

En este caso, el contexto jurídico-político y la autoría vienen condicionados por la entrada en vigor en 1990 de la nueva ley educativa del gobierno socialista, la LOGSE,<sup>4</sup> y la consolidación del nuevo período político democrático, el discurso histórico de esta edición adquiere modulaciones distintas al anterior libro de texto analizado. Aunque se mantienen los clásicos bloques de contenidos de la historia denominada del “mundo contemporáneo”, se observa una renovación de contenidos con la incorporación de problemáticas de otras ciencias sociales, como la Sociología o la Ciencia Política. Y de nuevos temas relacionados con la sociedad, el ocio, las mujeres, los medios de comunicación social, el progreso de la ciencia, la técnica, el arte y el pensamiento.

Aunque el manual se dice de Historia del Mundo Contemporáneo, predomina la visión de los acontecimientos desde la óptica europea. Según esto, el mundo contemporáneo comienza con la revolución francesa y la norteamericana, que inician el cambio hacia la modernidad liberal democrática y capitalista, que se considera el patrón de evolución del resto de las sociedades y culturas extraeuropeas. En este manual no se identifica al autor de cada capítulo del libro, cosa habitual en los libros de texto, aunque no deja de tener su importancia, pues pone de manifiesto una autoría vaga que está en consonancia con la arquitectura textual y con el género discursivo empírico descriptivo e informativo en el que no aparece el sujeto de la enunciación, pues no se considera necesario ya que lo que se expone es la verdad aséptica y objetiva de la Historia.

La información aparece en forma de “píldoras informativas” que representan la objetividad de los hechos, sin posibilidad de interpretaciones alternativas. Esto podemos observarlo en la conjunción de oraciones informativas en las que predominan los enunciados sin posibilidad de valoración, argumentación o razonamientos: “Las colonias africanas de Portugal se ampliaron en unos 70.000 kms.” (Anaya – 1996, p. 114). Pero la misma selección de los contenidos que se produce responde a una elección, y esta es la de los contenidos que representan la tradición historiográfica europea, eso sí renovada con nuevos temas. Esta tradición historiográfica adopta la forma y la lógica de la intertextualidad constitutiva, que

<sup>4</sup><https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

además se produce de forma continuada, pues, numerosos capítulos y fragmentos discursivos se van a repetir textualmente en posteriores ediciones. Con respecto a los mecanismos lingüísticos implicados, de nuevo encontramos los típicos eufemismos para referirse a la conquista, que a veces toman la forma de metáforas económicas que ocultan la agencia: “La empresa colonizadora... la presión sobre el mundo extraeuropeo fue otra de las salidas para la gigantesca reconversión que el sistema capitalista estaba llevando a cabo” (Anaya - 1996, p. 114).

En este caso se atribuye la agencia a un sistema, que tiene la responsabilidad de los hechos. Una supuesta lógica económica justifica la conquista y colonización, pues este sistema actúa obligando a la “presión sobre el mundo extraeuropeo” para lograr su “reconversión”. Estos eufemismos ocultan cualquier atisbo de violencia o saqueo, pues la conquista se representa como una empresa que necesita dar salida a sus excedentes. De esta forma se naturaliza el abuso de poder y la desigualdad, que en el mejor de los casos el lector debería intuir. Es la construcción del sentido común, que justamente por no parecer una ideología es de una gran eficacia ideológica (Althusser, 2003).

A la llamada “Emancipación Latinoamericana” (Anaya – 1996, pp. 33-36), solo se le dedican 4 páginas, en las que, al tratar las causas de la independencia, no solo se limita a destacar la influencia de las ideas de la Ilustración y del liberalismo europeo y norteamericano, en esta edición se dedica más espacio a los movimientos de protesta autóctonos anteriores, como la insurrección del independentista peruano Juan Santos, apodado Atahualpa, y la de Tupac Amaru. Aunque en líneas generales, se contempla el proceso dirigido por las ideas occidentales y por los descendientes de europeos, los criollos.

### 5.3. Historia del Mundo Contemporáneo (Anaya-2012)

En la versión de 2012 (Anaya, 2012) aparecen los mismos autores (6), con una abundante intertextualidad constitutiva con respecto a la edición anterior. Aunque esta edición se produce en un contexto jurídico-político distinto, pues se inscribe en el marco de una nueva ley educativa de 2006, la LOE,<sup>5</sup> la continuidad es la tónica general. El género discursivo sigue siendo empírico, sin posicionamientos ni hilo causal, argumentativo ni explicativo. La macroestructura sigue las pautas historiográficas de los manuales y enciclopedias de consulta, aunque en una versión reducida adaptada al alumno de Bachillerato. En esta edición, toda la información correspondiente a otras culturas o áreas geográficas se agrupa en informes al final de los temas, que se titulan “Más allá de Europa”.

Esta organización de los contenidos adolece de un desequilibrio notable y

<sup>5</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899)



responde a la centralidad de Europa, con algunas concesiones al resto del mundo. El promedio de páginas de cada unidad es de 17-18 páginas, frente a las 3-4 páginas de estos informes. Hay que señalar, además, que este tipo de formato de apéndices o anexos a menudo es utilizado en la práctica como forma de eludir tratar estos temas, que se consideran un añadido y tienen el carácter de emblema, y cuyo único valor es su influencia en “nuestro ámbito occidental”. El mismo manual justifica estos anexos, a los que denomina “informes de la historia de los acontecimientos en otros continentes”, de la siguiente manera:

... porque en la sociedad de la información en que vivimos tenemos noticias en tiempo real de los acontecimientos ocurridos en cualquier parte del mundo, lo que ocurre en zonas alejadas del planeta puede influir de manera decisiva en nuestro ámbito occidental. Por ello resulta imprescindible conocer los principales procesos históricos próximos y lejanos a occidente (Anaya – 2012, p. 6).

Con respecto al planteamiento didáctico del manual, cabe señalar que, cuando describe la organización del texto, señala que una de sus partes, los llamados “Mapas conceptuales y Fechas clave”: “contienen los conceptos de la unidad agrupados y ordenados para facilitar su asimilación (Anaya - 2012, p. 6). Esto implica una determinada concepción de cómo se enseña y cómo se aprende el conocimiento histórico, que parece basada en la selección de una serie de informaciones que se consideran clave, expuestas de una manera agrupada y ordenada, que el alumno debe asimilar. Esto supone también la elección de una organización temática y cronológica de los hechos como rasgos que perviven del código disciplinar de la Historia como asignatura escolar y disciplina académica (Cuesta, 2002).

La organización segmentada, encapsulada en una sucesión de informaciones, obedece a una tradición de la asignatura, que impide conectar causas y consecuencias, hurtando la posibilidad de reflexionar sobre los hechos y de pensar interpretaciones alternativas. Aunque esta no sea una elección consciente, y obedezca a las rutinas del código disciplinar escolar de la asignatura, su resultado es la presentación de un conocimiento histórico acabado y acrítico. Un ejemplo típico de esto lo tenemos en “la introducción que resume las ideas fundamentales que se tratan en él” (Anaya - 2012, p. 6). Se trata de una sucesión de oraciones que presentan informaciones incuestionables, hechos objetivos: “Entre 1810 y 1825, la mayor parte del imperio colonial español en el continente americano se independizó de la metrópoli” (Anaya – 2012, p. 77).

La independencia de América Latina se trata en la Unidad 6 (Revoluciones burguesas y nuevas naciones) (Anaya - 2012, p. 77), como un elemento más de la Historia de Europa, y como un caso más en “el camino de los pueblos hacia la libertad”. Así, podemos observar un mapa del subcontinente en el que se

representan los distintos movimientos independentistas con una leyenda en la que dice: “los cambios revolucionarios en Europa tuvieron una gran repercusión en América Latina” (Anaya – 2012, p. 79). Los mecanismos lingüísticos se repiten, en su mayor parte, con respecto a los vistos en la edición anterior, pero encontramos algunos casos de nominalización, por ejemplo, cuando se refiere a los “esclavos negros” (Anaya – 2012, p. 77). Se obvia que la esclavitud no es una condición substantiva de las personas y se elude la agencia, pues fueron esclavizados por alguien, no aceptaron su condición y ejercieron la resistencia permanente durante el proceso de trata de diversos modos. Y cuando se refiere a las resistencias se liquida la cuestión en pocas palabras:

En las sociedades coloniales habían surgido movimientos de protesta desde la época de la conquista. En la segunda mitad del siglo XVIII, los conflictos eran más frecuentes allí donde las poblaciones y las culturas indígenas estaban más asentadas” (Anaya - 2012, p. 77).

Se refiere, sin duda, a los movimientos, a veces denominados despectivamente “milenarismos”, de José Gabriel Condorcanqui (Tupac Amaru), de los nativos de la selva amazónica liderados por Juan Santos, Atau Huallpa, del alzamiento de Enriquillo en La Española, de los mayas de Yucatán, de los acaxées en el actual estado de Durango, de los indios pueblo del norte de México, de los calchaqués del noroeste argentino, o de Tupac Catari en la Audiencia de Charcas. También de la resistencia que opusieron a la dominación y a la esclavitud colonial los mapuches, chichimecas, chiriguano, guaraníes, mayas, apaches, navajos y cimarrones, entre muchos otros. Sobre esto existe abundante bibliografía (Véase Valcárcel, 1982; Oliva, 1988; Barral, 1992; Laviña, 2005), incluso de la visión de la conquista que tuvieron los pueblos sometidos (León-Portilla, 1959; 1974), aunque la tradición y el orden del discurso del libro de texto opera de manera ideológica seleccionando unos acontecimientos y silenciando otros.

#### **5.4. Historia del Mundo Contemporáneo (Anaya-2020)**

En esta edición cambia el formato de 2012, aunque se mantiene el texto introductorio “que anticipa los nuevos contenidos y los enlaza con los anteriores”, los ejes cronológicos y las ilustraciones “para reflejar algunos aspectos de la época”. En las páginas finales del “Taller de Historia”, desaparecen los anexos-informes denominados “Más allá de Europa” y estos contenidos aparecen incluidos en las unidades didácticas. Además, incorpora todos los elementos de la moderna innovación educativa, compromiso con las ODS, aprendizaje cooperativo, educación emocional, cultura emprendedora, TIC, etc. Con respecto a la categoría “lugar de enunciación”, solo repite el primer autor de la edición anterior, aunque

esto no parece afectar al formato ni al estilo del discurso histórico que se despliega. Pues, aunque aparecen como locutores que se hacen cargo de la autoría del texto, predomina la intertextualidad a través de la repetición de ediciones anteriores, lo que suprime el yo enunciator y tiene un efecto objetivante.

El género discursivo condiciona el desarrollo de los contenidos, que se organiza con textos “estructurados en epígrafe para facilitar la lectura”, “información adicional de hechos relevantes, descripciones pormenorizadas, para facilitar la comprensión del texto”, “reseñas biográficas de personas clave en el período”, “gran variedad de imágenes, mapas, fotografías, dibujos, etc.” e “información complementaria para saber ¿qué pasaba en España?” (Anaya – 2020, pp. 2-3). Aunque en esto no cambia respecto a la edición anterior, poniendo el énfasis en la información y la descripción como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es cierto que, en este caso, el Taller de Historia se acompaña de abundantes fuentes documentales “organizadas temáticamente y secuenciadas según niveles de dificultad, escritos, fotografías, obras de arte, etc.”. (Anaya - 2020, p. 3).

La visión de la Historia sigue siendo eurocéntrica, pues ya en la primera unidad didáctica se incluye un epígrafe titulado “los nuevos mundos coloniales”, en el que aparece un mapa que se titula “la visión del mundo desde Grecia clásica a los imperios coloniales”, y en el que se representan “los límites territoriales conocidos desde Europa” (Anaya - 2020, p. 20). En este mapa se representa el “mundo conocido” en las distintas etapas de la historia europea. Se reproduce aquí el mito de Grecia como cuna de la civilización europea, aunque diversos estudios han puesto de manifiesto cómo se han obviado los orígenes afroasiáticos de la civilización clásica (Véase Bernal, 1993). En un mapa (Anaya-2020, p. 29) se pide a los alumnos que:

Comenta este mapa prestando atención a los productos originarios de cada lugar y reflexionando sobre las riquezas que la posesión de los territorios productores en las colonias podría proporcionar a las metrópolis y los conflictos y las tensiones internacionales relacionadas con ellos.

Poniendo de manifiesto, una vez más, la centralidad de Europa y sus intereses en la comprensión de la historia del mundo. La unidad didáctica 6 trata la “independencia y consolidación de los estados”, y se repite el formato de afirmaciones incontestables típicas del formato enciclopédico de los libros de texto (Anaya – 2020, p. 120). En cuanto a la selección de hechos, temas y protagonistas, de nuevo encontramos el énfasis en las influencias exógenas, con origen en la cultura europea y en el protagonismo de los criollos, aunque en este caso se dedica algo más de espacio (una página) al protagonismo de las clases subalternas, los llamados “precursores de la independencia”, las insurrecciones del siglo XVIII a

cargo de campesinos, indígenas y criollos pobres (Anaya – 2020, p. 123).

## 6. CONCLUSIONES

Para responder al primer problema de investigación que nos habíamos planteado, podemos constatar una evolución longitudinal que comienza en la edición de 1979 en la que predomina un estilo narrativo, en el que es posible identificar al autor-enunciador y sus marcas ideológicas a través de distintas lexicalizaciones en las que expresa valoraciones personales. El discurso colonial es explícito y toma la forma de una visión de la historia *hispanocéntrica*.

Con el cambio de coyuntura política (Anaya, 1996), se produce un giro hacia un estilo empírico impersonal basado en la información y en la descripción, en el distanciamiento respecto a los hechos y en la ausencia de las marcas valorativas del enunciador. Predomina el enfoque historiográfico *eurocéntrico*, en coherencia con la nueva etapa histórica que se abre en España, pues, consolidada la transición política hacia la democracia liberal, el gran proyecto político e histórico pasaba por la incorporación a las comunidades europeas. Esto implica una modulación del discurso identitario, que ya no es tan claramente patriótico e *hispanocéntrico*. Ahora, más que la ideología explícita, predomina la eficacia simbólica de las formas sutiles (Rojas-Quesada, 2023), basadas en la selección de lo que se dice y lo que no se dice, en la aparente neutralidad discursiva e imparcialidad en el relato de los hechos, en las que no es posible imaginar interpretaciones alternativas (Morales y Lischinsky, 2008).

En la edición siguiente (Anaya, 2012), la historia del mundo extraeuropeo adquiere relevancia en tanto influye en Europa, y se presenta a través de anexos o informes que se titulan “Más allá de Europa”. Las ediciones posteriores (Anaya, 2020) reflejan el intento de actualización de los contenidos y de los planteamientos didácticos, aunque subyace el discurso colonial que se despliega de manera más sutil a través de la selección de las temáticas que se incluyen o se excluyen del conocimiento histórico.

Con respecto al segundo de nuestros problemas de investigación, observamos el uso de:

- a) Lexicalizaciones que, a través del uso selectivo de adjetivos o nombres que establecen modalidades de funcionamiento ideológico, contribuyen a la construcción del “cuadrado ideológico” (Van Dijk, 2007; 2009).
- b) Metáforas basadas en el imaginario de las grandezas de una patria que se concibe como madre de naciones, las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Estas metáforas simplifican y construye consenso discursivo de sentido común en torno a un proceso histórico complejo (Oteiza, 2009).

- c) Estrategias de disimulación como el eufemismo que simplifican o silencian el papel de los pueblos originarios y de las clases subalternas y en la selección, ideológicamente determinada, de los hechos.
- d) Parataxis que encadenan cláusulas principales sin relaciones internas y yuxtaposición de oraciones simples sin conexión explícita entre ellas, contribuyendo a la construcción de la neutralidad y la objetividad de la información.
- e) Intertextualidad constitutiva, reproduciendo largos fragmentos de ediciones anteriores.
- f) Ocultación de la agencia a través del empleo de nominalizaciones o del empleo de formas verbales pasivas.

La muestra de este estudio se limita a una sola editorial, convendría, por tanto, seguir investigando, sobre una muestra mayor, el papel del libro de texto como articulador del orden del discurso colonial en la escuela y como moldeador de creencias y actitudes (Achugar, et al., 2011). Ante la evidencia del avance en la actualidad de las actitudes discriminatorias y de los discursos de odio, habría que tener en cuenta tanto en la edición de los libros de texto, como en la formación del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar, una “conciencia crítica del lenguaje” (Chihota, 2017) que nos permita comprender y deconstruir los mecanismos sutiles a través de los cuales se construye el supremacismo, la discriminación y otras formas de opresión y abuso de poder.

## REFERENCIAS

- Achugar, M., Fernández, A., Morales, N. (2011). (Re)Presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de Historia. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 196-229.
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En Slavoj Zizek (Comp), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-155). Fondo de Cultura Económica.
- Amat Shapiro, C. L. (2018). *Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas*. Editorial Piedra Bezoar.
- Araújo, M. y Rodríguez Maeso, S. (2013). A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós)colonialismo. *Educar em Revista*, (47), 145-171.
- Artiles Gil, L. (2012). *Análisis del discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Centro Cultural Poveda.
- Barral, A. (1992). *Las rebeliones indígenas en la América Española*. Ed. MAPFRE.
- Bellatti, I. y Gámez, V. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos

- escolares: un enfoque intercultural. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (75), 43-50.
- Benavides, A. L. & Guido, S. P. (2016). Libros de texto en ciencias sociales: el abordaje de la diferencia cultural. *Revista Kavilando*, 18(2), 157-168.
- Bernal, M. (1993). *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Editorial Crítica.
- Blanco Gómez, R. A. (2007). *Discurso pedagógico sobre la interculturalidad en México: análisis crítico de textos de Educación Básica*. Université de Montréal Faculté des Études Supérieures.
- Caicedo-Ortiz, J. A. y Castillo-Guzmán, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50), 117-132. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>
- Chihota, C. (2017). Critical language Awareness: A beckoning frontier in social work education, *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(2), 56-68. <https://doi.org/10.11157/Anzswj-Vol29iss2id287>
- Cisternas Irrarázabal, C. (2022). Ideologías lingüísticas como sistemas de representaciones sociales: Una propuesta teórica interdisciplinaria. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 60(2), 107-125. <https://doi.org/10.29393/rla60-13ilcc10013>
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la Historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters On Education*, (3), 27-41.
- D'alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37-56.
- Dvoskin, G., & Ansaldo, S. (2023). La educación sexual en las escuelas argentinas: Representaciones discursivas de género y sexualidad en los libros de texto para nivel secundario. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 61(1), 49-74. <https://doi.org/10.29393/rla61-2esgs20002>
- Espinoza, J. y De Aguilera, M. (2020). Nacionalismo y narrativas nacionales en libros de texto de enseñanza secundaria de Historia de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 14(1), 127-142.
- Fairclough, N. (2009). El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, (pp. 179-204). Gedisa.
- Fúnez-Flores, J. I. (2024). Aníbal Quijano: (Dis)Entangling the geopolitics and coloniality of curriculum. *The Curriculum Journal*, (35), 288-306.
- Gellman M. (2023). *Misrepresentation and Silence in United States History Textbooks. The Politics of Historical Oblivion*. Palgrave, Macmillan, Springer Nature.
- Girón Hernández, C. (2024). La “época colonial” en los libros de texto de Historia de Venezuela (1980 - 1989). *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(19), 3-33. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.19.10.1>
- Giudice, J. & Moyano, E. (2009). ¿Cómo se reconstruye el período 1976-1983 en el discurso pedagógico de la Historia dirigido a pre-adolescentes? Análisis

- desde la perspectiva del género de manuales argentinos de 7º año. Ponencia presentada en el V Congreso ALSFAL: *Las relaciones entre gramática registro y género en los discursos sociales*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. The Falmer Press.
- Hanna A. (2021). Silence at school: uses and experiences of silence in pedagogy at a Secondary School. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1158-1176.
- Heiss, S. (2018). Pluriversalizar los regímenes globales de conocimiento: ¿puede el Análisis del Discurso Sociológico contribuir a los estudios decoloniales? *RALED*, 18(1), 99-116.
- Hernández, L., Capera, J., Bastidas, A., Sandoval, E., y Parra, L. (2020). Semiótica y discursos de la descolonización. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29(2), 254-256.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp. 61-100). Gedisa.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: La impugnación del eurocentrismo. *Revista De Sociología*, (15), 13-25. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27766>
- Laviña, J. (Coord.) (2005). *Esclavos rebeldes y cimarrones*. Edición en línea: [https://www.Larramendi.Es/I18n/Catalogo\\_Imagenes/Grupo.Cmd?Path=1000201](https://www.Larramendi.Es/I18n/Catalogo_Imagenes/Grupo.Cmd?Path=1000201)
- León-Portilla, M. (1959). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. Editor Digital: Titivillus.
- León-Portilla, M. (1974). *El reverso de la conquista*. Ed. Joaquín Mortiz.
- Lewkowicz, M. & Rodríguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de “indios salvajes” a “pueblos originarios”. Una mirada en la larga duración. *Clío co Asociados*, (20), 116-137.
- Lezama, M. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la historia en Venezuela: desafíos y propuestas. *EDUCAB*, (12), 69-82.
- Maniglio, F. & Barboza Da Silva, R. (2021). El Análisis Crítico del Discurso y el giro decolonial ¿Por qué y para qué?, *Critical Discourse Studies*, 18(1), 156-184. <https://Doi.Org/10.1080/17405904.2020.1754871>
- Mignolo, W. (2019) Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-33.
- Mignolo, W. (2021). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (1969). *Libro Blanco la educación en España. Bases para una política educativa*. MEC.Morales, O. A. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 115-152.
- Moreno Vera, J. R. y Martínez Llorca, F. J. (2020). La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido ‘invisible’ en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, 341-351.
- Müller L. (2018). Colonialism. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave*



- Handbook of Textbook Studies*, (pp. 281-292). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1\\_20](https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_20)
- Oliva de Coll, J. (1988). *La Resistencia indígena ante la conquista*. Ed. Siglo XXI.
- Oteíza, T. (2009). Cómo es presentada la Historia Contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150-174.
- Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Oteíza, T. & Pinto, D. (2007). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3), 333-358.
- Oteíza, T. y Franzani, P. (2022). Valoración del pueblo mapuche desde la evidencialidad histórica: un análisis crítico y multimodal del discurso. *Literatura y Lingüística*, (46), 389-426.
- Pardo-Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20012>
- Parodi-Revoredo, D. A. y Uzcátegui-Pacheco, R. A. (2024). Antirreformista, precursor o restaurador del Incario: Túpac Amaru en los manuales escolares peruanos del Bicentenario. *Revista Izquierdas*, (53), 1-22.
- Pini, M. (comp.) (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM EDITA.
- Pogorzelska, M. (2023). *Odkrywamy ukryte. Konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*. Uniwersytet Opolski.
- Pogorzelska, M. (2024). Blind spots in language textbooks. The issue of colonialism. *Neofilolog*, 63(2), 313-326. <https://orcid.org/0000-0001-7346-4023>
- Psaltis, C., Carretero, M., & Cehajic-Clancy, S. (2017). *History education and conflict transformation-social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Palgrave Macmillan.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis Clímaco, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 75-285), CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Raiter, A. (2007). Los significados son ideológicos: El análisis del discurso como análisis social. En: P. Santander Molina (Ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 11-29). EOC.
- Risager, K. (2021) Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education. Segunda edición*. Routledge.
- Rojas-Quesada, L. G. (2023). Análisis Crítico del Discurso de las políticas educativas con tecnologías de información y comunicación: tensiones,



- similitudes y diferencias en la producción de las políticas de México, Colombia y Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(124). <https://doi.org/10.14507/Epaa.31.8223>
- Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*. Ed. Knopf.
- Schroeter M. & Taylor Ch. (2018). Introduction. In M. Schroeter & Ch. Taylor (Ed.), *Exploring silence and absence in discourse. Empirical approaches*, (pp. 1-22). Palgrave Macmillan,
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.). (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana Vervuert.
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación Análisis Crítico del Discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 642-678.
- Soto-Molina, J. E. & Méndez P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2022). La idea de “América” en la narrativa sobre independencia nacional. Análisis de textos escolares en Venezuela y Chile (2000-2017). *Cuadernos de Historia*, (56), 285-315.
- Valcárcel, C. (1982). *Rebeliones coloniales sudamericanas*. Ed. F.C.E.
- Van Dijk, T. (Coord.). (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Editorial Gedisa.
- Van Nieuwenhuysse, Karel, & Wils, K. (2015). Historical narratives and national identities. A qualitative study of young adults in flanders. *Journal of Belgian History*, XLV(4), 40-72.
- Van Nieuwenhuysse, K. & Valentim, J. P. (2018). *The Colonial Past in History Textbooks, Historical and Social Psychological Perspectives*. Information Age Publishing, Inc.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *Revista de Sociología*, (15), 27-39. <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27767/29437>
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). (2009). *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage.

