

---

Artículo

---

## La violencia del pasado colonial: un análisis visual de libros de historia

### Violence in the colonial past: A visual analysis of history textbooks

**Gracia Ramírez**

University of the Arts London

[g.ramirez@lcc.arts.ac.uk](mailto:g.ramirez@lcc.arts.ac.uk), <https://orcid.org/0000-0002-4122-724X>

**Ignacio Brescó de Luna**

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

[ibresco@psi.uned.es](mailto:ibresco@psi.uned.es), <http://orcid.org/0000-0001-8044-7643>

**Everardo Pérez-Manjarrez**

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

[epmanjarrez@geo.uned.es](mailto:epmanjarrez@geo.uned.es), <https://orcid.org/0000-0001-8063-7789>

**Resumen:** Pese a su potencial para fomentar el pensamiento crítico, los libros de texto de historia han reforzado tradicionalmente narrativas nacionales. Esta tensión ha dado lugar a un debate sobre cómo estos manuales representan el pasado colonial en aulas y sociedades cada vez más multiculturales. Estudios recientes basados en análisis textuales señalan el predominio de un enfoque eurocéntrico, donde la violencia y el racismo ejercidos por los países colonizadores, así como las voces y la agencia de los pueblos colonizados tienden a minimizarse. Sin embargo, el papel de las imágenes apenas ha sido considerado. Desde una perspectiva que integra psicología sociocultural y estudios postcoloniales, este artículo examina imágenes de violencia, de forma explícita o implícita, incluidas en tres libros de texto de historia de educación secundaria obligatoria en España. El análisis muestra que, cuando las imágenes funcionan como meras ilustraciones, tienden a reforzar narrativas de encuentro o civilización que atenúan la violencia colonial. En otros casos, la violencia aparece representada pero desvinculada de sus dimensiones estructurales. Solo cuando las imágenes se contextualizan y se trabajan críticamente se abren posibilidades para problematizar la violencia, visibilizar la agencia indígena y conectar el pasado con sus legados actuales. El estudio amplía así el análisis de las narrativas de la violencia en el plano visual y destaca el potencial pedagógico del análisis crítico de imágenes para el desarrollo del pensamiento histórico.

**Palabras clave:** colonialismo; violencia; libros de texto; historia; imágenes

**Abstract:** Despite their potential to foster critical thinking, history textbooks have traditionally reinforced national narratives. This tension has led to debate about how these textbooks represent the colonial past in increasingly multi-cultural classrooms and societies. Recent studies based on narrative analysis point to a predominantly Eurocentric approach, in which the violence exercised by colonizing countries, as well as the voices and agency of colonized peoples, tend to be minimized. However, the role of images has received little attention. From a perspective that integrates sociocultural psychology and postcolonial studies, this article examines images of violence, whether explicit or implicit, in three secondary school history textbooks used in Spain. The analysis shows that when images function merely as illustrations, they tend to reinforce narratives of encounters or civilization that mitigate colonial violence. In other cases, violence is represented but disconnected from its structural dimensions. Only when images are contextualized and critically examined do they open up possibilities for problematizing violence, making Indigenous agency visible, and connecting the past with its present-day legacies. The study thus extends the analysis of narratives on violence to the visual domain and highlights the pedagogical potential of critical analysis of images for the development of historical thinking.

**Keywords:** colonialism; violence; textbooks; history; images

**Recibido:** 31-07-2025 / **Aceptado:** 25-03-2026 / **Publicado online:** 23-07-2026

**Cómo citar:** Ramírez, Gracia; Brescó de Luna, Ignacio y Pérez-Manjarrez, Evelardo (2026). La violencia del pasado colonial: un análisis visual de libros de historia. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 202(815), 3118. <https://doi.org/10.3989/arbor.2026.815.3118>

**Copyright:** © 2026 Editorial CSIC. Este es un contenido de acceso abierto diamante distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Información complementaria** ↓

## 1. INTRODUCCIÓN

Los manuales de historia desempeñan un papel clave en la representación del pasado por ser los relatos históricos más leídos por cada generación de estudiantes (Ward, 2006) y el principal material didáctico en educación secundaria (Valls, 2008). Sin embargo, su papel ha sido cuestionado por contribuir a la reproducción de narrativas acerca del pasado de las naciones (Wertsch, 2021), más que al pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) o a la formación de una ciudadanía capaz de reflexionar críticamente sobre el pasado (Carretero, 2011). Uno de los debates actuales se centra en cómo los manuales escolares representan el pasado colonial (Nieuwenhuyse y Valentim, 2018). Estudios recientes sobre su contenido textual revelan que predomina un enfoque eurocéntrico que tiende a minimizar la violencia ejercida por las potencias coloniales, así como las voces y la agencia de los pueblos colonizados (Epstein y Peck, 2017). Sin embargo, siguen siendo escasos los trabajos que analizan el papel de las imágenes cada vez más presentes en los libros de texto, en la representación del pasado colonial<sup>1</sup>. Ello pone de manifiesto la necesidad de estudios que aborden el papel de estos recursos visuales dentro del marco narrativo de los manuales escolares. Desde un enfoque que articula la psicología sociocultural (Rosa y Valsiner, 2018) con una perspectiva postcolonial (Said, 1978), este artículo examina el papel de las imágenes en la representación de la conquista de América<sup>2</sup> en tres libros de texto de historia utilizados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Para ello, se parte de los trabajos de Ángela Bermúdez y Diego Argumero (2018) sobre los marcos narrativos de la violencia en la Conquista y de su posterior sistematización (Bermúdez, 2019), para analizar, de forma semiótica y en diálogo con la dimensión narrativa de los manuales, el papel de las imágenes, especialmente en la visualización, omisión y/o naturalización de la violencia, así como en la representación y agencialidad de los pueblos colonizadores y colonizados.

## 2. MARCO TEÓRICO

La psicología sociocultural estudia el papel mediador de los artefactos culturales en las formas en que las personas comprenden el mundo y actúan en él, siendo las narrativas una de las herramientas más estudiadas (Bruner, 1986). A este respecto, las narrativas históricas no solo modelan nuestra comprensión del pasado y del presente, sino también la manera en que nos reconocemos como parte de procesos históricos y construimos nuestra identidad en relación con ellos (Rüsen, 2004). Siguiendo esta perspectiva, James Wertsch (2002) propone la existencia de «plantillas narrativas esquemáticas» [*schematic narrative templates*]: marcos interpretativos que seleccionan, estructuran y otorgan significado a los eventos del pasado de un determinado grupo en torno a temas dominantes como la libertad o el progreso (Brescó y van Alphen, 2021). Estos «marcos narrativos» (Bermúdez y Argumero, 2018) suelen operar de forma inconsciente, naturalizando determinadas formas de entender el pasado e invisibilizando otras interpretaciones alternativas (López, 2021). En el caso de los libros de texto,

<sup>1</sup> Véase Alexandra Binnenkade (2018) para un análisis multimodal del periodo colonial en Argelia en manuales franceses.

<sup>2</sup> En este artículo empleamos el término conquista de América en un sentido descriptivo y convencional, acorde con su uso en los manuales analizados, sin obviar las interpretaciones críticas que lo problematizan.

las narrativas nacionales han desempeñado un papel destacado en la creación de «comunidades imaginadas» (Anderson, 1983), reforzando tanto la identidad del propio grupo (Carretero et al., 2012) como la alteridad o construcción del *Otro* (Rasskin-Gutman y Brescó, 2019), algo especialmente evidente en las representaciones del pasado colonial. Como señala Edward Said (1978), las potencias coloniales construyeron la imagen del *Otro* con el fin de justificar su dominación.

## 2.1. Narrativas eurocéntricas y silencios en la representación del colonialismo en los manuales escolares

Los estudios sobre colonialismo en los libros de texto de historia muestran la persistencia de marcos narrativos eurocéntricos en países como Portugal (Mendes y Valentim, 2012), Bélgica (Van Nieuwenhuyse, 2014) e Italia (Leone y Sarrica, 2012). En estos contextos, el colonialismo suele presentarse como un proceso positivo o inevitable, silenciando las voces y resistencias de los pueblos colonizados, así como la esclavitud y la violencia estructural inherentes al dominio colonial (Epstein, 2009). Asimismo, se minimizan o invisibilizan sus consecuencias socioeconómicas y culturales. Aunque estudios más recientes señalan una evolución hacia enfoques más críticos (Nieuwenhuyse y Valentim, 2018), los pueblos colonizados continúan siendo frecuentemente invisibilizados o representados sin agencia, y las violencias coloniales siguen ignorándose, especialmente en Italia, Portugal y España (Brescó, 2018). Pese a ciertos avances, son escasos los contenidos que cuestionan la imagen de la población europea como portadora de civilización (Turunen, 2020). Finalmente, muchos libros de texto relacionan el pasado colonial con la narrativa nacional, dado su papel central en la construcción de la identidad nacional, particularmente en Europa y el continente americano (Carretero y Pérez-Manjarrez, 2019). En el caso de España, esta relación adquiere una especial importancia, reflejándose en la celebración del 12 de octubre como Día de la Hispanidad, fecha que concita tanto manifestaciones de orgullo por el legado colonial como las demandas de denuncia y reparación (Bermúdez y Argumero, 2018).

## 2.2. Conquista y colonización española de América en manuales escolares: marcos narrativos de la violencia

El marco narrativo tradicional desde el que se ha presentado a España en la conquista y colonización de América ha sido el de un proceso de civilización (Bermúdez y Argumero, 2018), entendido como la transmisión de una lengua, una religión y unos valores considerados superiores a los pueblos ocupados. Desde un tono habitualmente épico, esta narrativa tiende a minimizar u omitir la violencia y la explotación ejercida contra las gentes y el territorio invadido, así como las consecuencias estructurales de la dominación colonial, representando a las poblaciones indígenas de forma genérica y subordinada. Cuestionado por enfoques historiográficos (Todorov, 1984), este marco civilizatorio ha sido progresivamente abandonado (Valls, 2013) en favor de relatos que reconocen tanto la diversidad de las culturas originarias como la catástrofe demográfica y la explotación económica derivadas de la conquista, si bien la esclavitud continúa siendo frecuentemente omitida (Carretero y Kriger, 2011). Así lo muestra también el análisis reciente de María Esperanza Rojo Jiménez (2023) que sigue identificando, junto con ciertos avances, esta omisión y otros elementos del marco narrativo tradicional en los manuales escolares, como el protagonismo de Cristóbal Colón y de los Reyes Católicos.

El estudio de Bermúdez y Argumero (2018) sobre los marcos narrativos de la violencia en la conquista de América en manuales escolares colombianos y españoles fundamenta el enfoque teórico-metodológico del presente artículo por centrarse en un aspecto poco explorado al que queremos contribuir: la violencia entendida como una estrategia deliberada para alcanzar ciertos fines mediante la dominación o aniquilación de otras personas. A partir del concepto de «violencia cultural» de Johan Galtung (1996, p.196), que define como conjunto de creencias y prácticas sociales que deshumanizan a ciertos grupos y legitiman la violencia contra ellos, el estudio de Bermúdez y Argumero (2018) concluye que los manuales tratan la violencia como un rasgo natural e inevitable de la historia que no requiere explicación y plantea la existencia de cuatro marcos narrativos de la Conquista que configuran qué se dice y qué se silencia sobre la violencia: 1) La «narrativa del encuentro» que describe la Conquista como un proceso de comunicación y mestizaje entre diferentes culturas donde la violencia queda minimizada

y relegada a un segundo plano, como un efecto colateral; 2) La «narrativa de la modernidad» que interpreta la Conquista como el inicio de la expansión europea y el surgimiento del mundo moderno, concibiéndose la violencia como un daño inevitable, sin abordar su dimensión estructural, sus consecuencias ni la experiencia de la población indígena; 3) La «narrativa de la dominación» que aborda la Conquista como parte de un sistema de acumulación originaria de capital, en el que la violencia—física, cultural y estructural—es funcional y sistemática, si bien la agencia individual queda diluida; 4) La «narrativa de la devastación» que centra su atención en la destrucción cultural y física de los pueblos indígenas, reconociendo sus formas de resistencia y nombrando por primera vez a actores indígenas más allá de los grandes líderes. Como dato significativo, no se identificaron elementos relevantes del marco narrativo civilizatorio en la muestra analizada por estos autores (Bermúdez y Argumero, 2018).

En un estudio posterior, Bermúdez (2019) identificó diez claves narrativas que contribuyen a la normalización de la violencia en libros de texto de Colombia, España y Estados Unidos, al no promover una reflexión sobre sus causas, consecuencias ni alternativas: 1) «confusión entre conflicto y violencia», cuando la violencia aparece como la respuesta natural al conflicto; 2) «marco narrativo» que sitúa la violencia como un medio doloroso pero necesario para lograr fines valiosos, como el progreso, minimizando su impacto real; 3) «falta de coordinación entre narrativas», donde los relatos dominantes marginan perspectivas alternativas, especialmente las que muestran la violencia como estructural o traumática; 4) «marginalización de las voces de las víctimas», cuya experiencia rara vez se representa con profundidad o empatía; 5) «desarticulación entre la violencia directa y las estructuras sociales que la sostienen», lo que impide entender la raíz sistémica de la violencia; 6) «eliminación de la agencia humana», presentando la violencia como un fenómeno natural y diluyendo la responsabilidad de quienes la ejercen; 7) «silenciamiento de alternativas no violentas», 8) «omisión de los beneficios generados por el uso de la violencia», y 10) «desconexión con el presente», que impide vincular el pasado violento con sus legados actuales, algo especialmente relevante al abordar las consecuencias aún visibles de la colonización de América.

Partiendo de este marco teórico, el presente estudio pretende complementar los trabajos anteriores examinando el papel de las imágenes en la visualización, omisión o naturalización de la violencia en la conquista y colonización de América en los libros de texto de secundaria en España, considerando además distintos niveles de complejidad en los que la imagen como artefacto didáctico es presentada en el texto.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio analiza el contenido relativo a la conquista de América—desde los viajes de exploración hasta los procesos de colonización y conquista— en tres libros de texto de historia correspondientes al 2º curso de la ESO que cursan en España adolescentes de entre 13 y 14 años<sup>3</sup>. El 2º curso de la ESO está diseñado para consolidar los conocimientos de la escuela primaria y preparar al alumnado para el Bachillerato, que consiste en dos cursos requeridos para acceder a los estudios universitarios. Cuenta con entre ocho y diez materias obligatorias, entre ellas Geografía e Historia, cuyo programa, con algunas variaciones por comunidad autónoma, suele cubrir desde la caída del Imperio romano hasta finales del siglo XVIII y profundiza sobre el surgimiento de los reinos europeos, el feudalismo, el Renacimiento, la expansión europea y los cambios políticos, sociales y económicos del Antiguo Régimen. Los contenidos relacionados con Latinoamérica suelen incorporar información sobre las civilizaciones precolombinas Maya, Azteca e Inca; sobre el llamado encuentro entre Europa y América, es decir, la conquista, colonización y organización del Imperio español en América y sobre los antecedentes de los procesos de independencia que se produjeron entre finales del siglo XVIII y principios del XIX.

La selección de estos tres libros se realizó basándose en una revisión de libros de texto publicados por las principales editoriales para la Educación Secundaria en España (Ossenbach et al., 2025) y en la experiencia de tres docentes de 2º de la ESO de la Comunidad de Madrid. Inicialmente se seleccionaron

<sup>3</sup> Este curso, el segundo de los cuatro cursos que conforman la ESO, equivalente al 7º u 8º grado en Estados Unidos (Middle School) y, en América Latina, a cursos como 8º básico/grado en Chile y Colombia o 2º año de secundaria en México, Perú y Argentina.

seis libros de texto de Geografía e Historia para una primera revisión publicados por las editoriales Santillana, Anaya, Vicens Vives, MAS, Editex y SM entre 2011 y 2024. El profesorado consultado confirmó que estos manuales eran los de mayor distribución y los que aparecían con más frecuencia en las recomendaciones de centros, equipos directivos y en la plataforma EducaMadrid, recurso oficial de los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

La investigación se desarrolló en tres etapas. En la primera, se realizó un análisis prospectivo de tipo cuantitativo de los seis manuales seleccionados a fin de identificar los tipos y características generales de las imágenes relativas a la conquista de América y la frecuencia con que aparecen (Tabla 1).

| Tipo de imagen     | Nº total de imágenes sobre la Conquista |
|--------------------|-----------------------------------------|
| Mapas              | 43                                      |
| Pinturas           | 39                                      |
| Ilustraciones      | 20                                      |
| Fotografías        | 20                                      |
| Diagramas/gráficos | 17                                      |
| Estatuas           | 11                                      |
| Grabados           | 8                                       |

**Tabla 1.** Imágenes sobre la conquista de América, tipos y frecuencia. Elaboración propia

En la segunda etapa se realizó un análisis cualitativo sobre el nivel de complejidad con que las imágenes se incorporan didácticamente en cada manual y se identificaron tres formas de incorporar la imagen que, de menor a mayor nivel de complejidad, denominamos: (1) «confirmatoria», en la que la imagen refuerza la narrativa histórica del texto como representación precisa de la realidad; (2) «histórica», que considera la imagen como artefacto con autoría y contexto cultural, aunque con escasa profundidad histórica o tensión con el texto; y (3) «crítica», que aborda la imagen desde su historicidad y explota su potencial para problematizar y pensar críticamente los modos convencionales de representación. Sobre la base de estos tres niveles, se seleccionaron tres de los seis manuales para realizar un análisis cualitativo en profundidad sobre la violencia en la conquista de América –Vicens Vives (*Geografía e Historia 2º ESO*, 2016), SM-Conecta (Fernández Bulete, 2011) y SM-Revuela (Baquero et al., 2023)– por ser los más representativos, respectivamente, de cada uno de los niveles identificados. La Tabla 2 contiene información más detallada sobre los tres libros seleccionados, incluyendo la ley educativa en vigor (LOE o LOMCE) cuando se produjo la publicación del manual<sup>4</sup>.

| Editorial    | Año de publicación | Forma de incorporación de la imagen | Nº páginas total/<br>Nº páginas sobre la Conquista/Nº de imágenes | Ley educativa |
|--------------|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------|
| Vicens Vives | 2016               | Confirmatoria                       | 244/17/19                                                         | LOE           |
| SM-Conecta   | 2011               | Histórica                           | 296/18/17                                                         | LOE           |
| SM-Revuela   | 2023               | Crítica                             | 239/16/30                                                         | LOMCE         |

**Tabla 2.** Información sobre los tres manuales seleccionados para su análisis. Elaboración propia

<sup>4</sup> La LOE (Ley Orgánica de Educación), aprobada en 2006, estableció un modelo educativo comprensivo, con énfasis en la equidad, la atención a la diversidad y las competencias básicas, reforzando la autonomía pedagógica y el papel del profesorado. La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), aprobada en 2013, introdujo un enfoque más orientado a los resultados, con evaluaciones externas estandarizadas, itinerarios tempranos y mayor peso de las asignaturas troncales.

La tercera etapa del análisis es la que centra el estudio y se muestra a continuación en el apartado de resultados. Consistió en un análisis semiótico (véase Chandler, 2017; Hakoköngäs et al., 2020; Trošt y Mihajlović Trbovc, 2023) centrado en la relación entre texto e imagen en las unidades didácticas dedicadas a la conquista y colonización de América de los tres manuales seleccionados. Dicho análisis identifica los marcos narrativos de la violencia propuestos por Bermúdez y Argumero (2018) y las claves normalizadoras de dicha violencia presentes tanto en las imágenes como en el texto (Bermúdez, 2019).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Libro 1. *Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía*

El capítulo que aborda la conquista y colonización de América en este libro se titula Los Grandes Descubrimientos e incluye diecinueve imágenes en las diecisiete páginas que lo conforman. El capítulo está dividido en cinco apartados. En el primero, Los Grandes Viajes Marítimos, se enfatizan los avances tecnológicos y apertura de rutas de navegación, por lo que se podría enmarcar dentro del «marco narrativo de la modernidad» según Bermúdez y Argumero (2018). En el segundo apartado, Castilla Descubre un Nuevo Continente, la narrativa parte del poder dado a Cristóbal Colón por los Reyes Católicos en sus expediciones al continente americano sin cuestionar la legitimidad de este poder, e incluye elementos del «marco narrativo del encuentro» y del «marco narrativo de la dominación», representados también a través de Hernán Cortés. A continuación, se muestra un análisis de las imágenes más significativas de estos dos apartados.

La **Figura 1** aparece en la primera página del capítulo y reproduce una pintura que se ha titulado como «Hernán Cortés en México». Aunque no hay reconocimiento de la historicidad de esta imagen, pues no se pone en perspectiva histórica facilitando su fecha o autoría, ésta visibiliza una de las representaciones más comunes de la violencia de la conquista: la superioridad tecnológico-militar. El estilo tardo-renacentista de la pintura escenifica un encuentro entre españoles e indígenas en un enclave arquitectónico. La figura del conquistador aparece centrada, en un plano medio, y ocupa aproximadamente un tercio del espacio total. Se trata de Hernán Cortés a caballo, que dirige la mirada hacia dos personas situadas en el extremo inferior izquierdo, aparentemente indígenas, cuyos gestos indican ofrecimiento. En un plano medio, detrás de Cortés se puede ver a un hombre con torso desnudo ataviado con plumas tocando una flauta y a otro que lleva fruta sobre su cabeza, también aparentemente indígenas. Si bien la imagen representa reunión, admiración y festejo en los planos más cercanos a quien la observa, en la parte derecha en un plano más alejado, se incluyen figuras masculinas europeas entre cabezas de caballo que portan lanzas y estandartes. A pesar de la violencia asociada a la presencia de armas, ésta se amortigua con los rostros serenos de los europeos, el orden de las figuras y el ambiente de festejo que ocupa el primer plano. En definitiva, la violencia y la dominación europea están presentes, pero se normalizan como elemento natural mediante el marco narrativo del encuentro y el avance de la civilización moderna.



Figura 1. «Hernán Cortés en México». Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.148)

En un apartado sobre los cuatro viajes colombinos aparece otra imagen titulada «Grabado del s. XVI que muestra la llegada de Colón a América» (Figura 2). En ella, aunque se reconoce la historicidad del artefacto al indicar la fecha no se da la autoría. Por su parte el título presenta la escena como una representación de lo que realmente sucedió, en línea con el «estilo confirmatorio» de este libro. La dramaturgia es muy similar a la imagen anterior de Cortés: aunque aquí no hay caballos, sino signos religiosos, iconografía de la «narrativa de la civilización». Colón aparece representado sosteniendo una lanza con gesto firme pero sereno y soberano. Esta figura, grande y hierática, marca la composición. Frente a él, un grupo de nativos se le acercan con ofrendas y caras de benevolencia; detrás, compensando el otro lado de la composición, dos soldados con armaduras de metal portan arcabuces. En un segundo plano, tres hombres con indumentarias europeas levantan una cruz con esfuerzo y, al fondo, las tres carabelas se acercan a la costa y hombres desnudos alzan los brazos con júbilo. Las armas no apuntan a la población nativa, pero al estar ahí normalizan la violencia de la conquista y de la evangelización que ésta trajo consigo. Además de la similitud en composición y convenciones respecto al caso anterior, esta imagen redonda en representar implícitamente la violencia y la dominación como algo necesario para mantener el orden mediante un supuesto «marco narrativo de encuentro».



Figura 2. «Grabado del s. XVI que muestra la llegada de Colón a América».  
Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.152)

La sección titulada Los Pueblos Precolombinos, introduce a estas poblaciones de una forma impersonal con imágenes arquitectónicas como pirámides y fotos de ruinas donde no se observa ninguna figura humana. La sección, titulada Conquista y Organización del Imperio Americano, ofrece imágenes que contrastan con la heroización atribuida a los españoles en las secciones anteriores. Por ejemplo, la imagen identificada como «Fragmento de un códice azteca en el que se representa la llegada de los conquistadores» (Figura 3) refleja patrones de representación distintos a los europeos: los españoles se ven de perfil a caballo y armados con lanzas, espadas y escudos, en actitud agresiva; debajo, pero a igual escala, guerreros aztecas aparecen con adornos de plumas, escudos y mazas de madera en actitud defensiva, introduciendo, de esta forma, elementos de resistencia y agencialidad indígena. El pie de texto explica que los españoles poseían animales y armas poderosas que el pueblo azteca desconocía, dando cuenta de la desigualdad de recursos que posibilitó la conquista. Asimismo, al aludir a las supuestas profecías sobre la llegada de enviados divinos, el texto introduce una interpretación ideológica que legitima la sumisión indígena y atenúa la «narrativa de la devastación» al integrarla en la «narrativa del encuentro».



Figura 3. «Fragmento de un códice azteca en el que se representa la llegada de los conquistadores». Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.158)

Bajo esta imagen, el manual incluye otra de un «Grabado del s. XVI que muestra la llegada de Cortés a México» (Figura 4), que, aun apuntando su carácter histórico, no es objeto de análisis crítico. La imagen ilustra la llegada de Cortés a México supuestamente acompañado por Jerónimo de Aguilar (del que el pie de imagen dice que conocía a los indígenas), Doña Marina, también conocida como La Malinche (caracterizada con rasgos indígenas y de la que el pie de imagen dice que hablaba castellano), un grupo de soldados castellanos con armadura completa, lanzas y estandartes y porteadores indígenas. Su contenido es relevante para abordar la violencia y no solo por la que implica la presencia de armas. Por un lado, la representación de trabajos forzados, visibilizada en la figura de los porteadores, alude a dos de las claves que normalizan la violencia según Bermúdez (2019): la «desarticulación entre la violencia directa y las estructuras sociales que la sostienen» y la «omisión de los beneficios generados por el uso de la violencia». Por otro lado, este grabado representa otros agentes de la historia, incluida una mujer, reconociendo así la importancia de funciones diplomáticas y no únicamente violentas en el avance de la conquista.



Figura 4. «Grabado del S. XVI que muestra la llegada de Cortés a México».  
Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.150)

La quinta y última sección, La Colonización de la América Española, ahonda en la explotación de las haciendas a través del sistema de la encomienda y de la minería a través de la mita<sup>5</sup>. En el lateral derecho de la primera página de esta sección se incluyen varias citas de Bartolomé de las Casas, a partir de las cuales el manual propone al alumnado identificar las denuncias del fraile dominico. También aparece un dibujo en el que se solicita señalar a la población colonizadora e indígena y nombrar las dos formas de explotación características del periodo colonial, cumpliendo todo ello una función de comprobación de conocimientos (Figura 5). Se trata de un dibujo sin fecha ni autoría, pero cuyo estilo podría ser síntesis de estilos europeo y americano surgido a partir del siglo XVI. En él hay dos planos simultáneos divididos por un río y figuras de perfil dibujadas con contornos gruesos: españoles a caballo con grandes lanzas que son señalados por mujeres indígenas, así como hombres indígenas doblegados bajo fardos a las espaldas. En el plano inferior hay plantaciones y personas trabajando en ellas.

<sup>5</sup> La encomienda era un sistema de explotación en el que la población indígena era asignada a un encomendero español quien además de evangelizarla, le exigía tributos y trabajo, generalmente en condiciones abusivas. La mita fue otro sistema de explotación de la población indígena a través de trabajos forzados, sobre todo en minas, sin pago o con mínimo salario. Las duras condiciones de trabajo causaron una alta mortalidad.



Figura 5. «Identifica a colonizadores e indígenas». Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.160)

Esta imagen muestra visualmente la violencia de los trabajos forzados y da agencia a las poblaciones indígenas al representar su reacción a la presencia española. Sin embargo, las preguntas del texto no ahondan en estos aspectos. Lejos de ello, en la página siguiente, se incluye una ilustración contemporánea (Figura 6) que explica los componentes de una hacienda con insertos que nombran un «monasterio», una «pirámide azteca», una «fortaleza española», «campos de cultivo» y «viviendas de los indígenas», naturalizando así su funcionamiento. En un primer plano, aparece un «vigilante», un soldado con pectoral metálico que va a caballo, y detrás de él un grupo de indígenas en fila portando fardos atados a la cabeza; la leyenda indica que están realizando «trabajos forzados». El texto que aparece en esta página explica la formación de la sociedad colonial, incluyendo «españoles», «amerindios», «criollos», y «población negra de África», que es «transportada» para trabajar como esclavos allí «donde la mano de obra nativa era escasa» (Geografía e Historia 2º ESO, 2016, p.161) Aunque la ilustración visibiliza los trabajos forzados indígenas, relacionándolos con las estructuras coloniales de dominación, la violencia implícita en tales estructuras, así como los beneficios obtenidos de la misma, tiende a naturalizarse de forma acrítica en el texto, especialmente al referirse a la población esclava (invisible en la imagen) como población «transportada» debido a la escasez de mano de obra nativa.

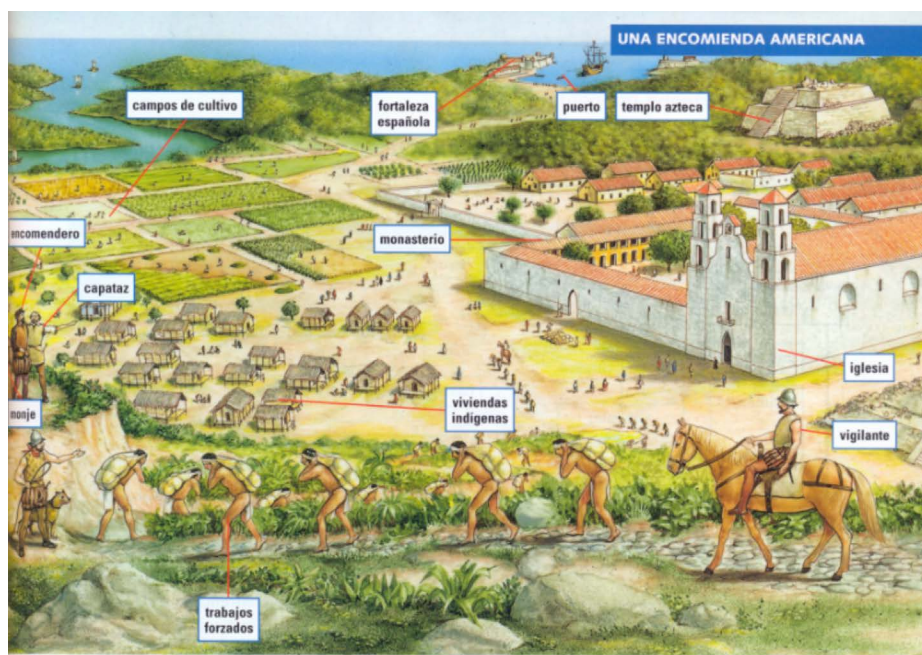


Figura 6. «Una encomienda americana». Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía (2016, p.161)

#### 4.2. Libro 2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2º ESO. Proyecto Conecta

Este libro contiene dieciséis imágenes sobre la conquista y colonización de América dentro del bloque temático La Edad Moderna, que ocupa setenta y nueve páginas y está subdividido en cuatro capítulos. El primero trata las transformaciones políticas, económicas y sociales que dieron lugar al Estado moderno e incluye un apartado sobre política exterior que describe las exploraciones y las culturas precolombinas con ilustraciones de instrumentos de navegación, así como de pirámides y ruinas precolombinas deshabitadas. El texto está dentro del «marco narrativo de la civilización» y del «marco narrativo del encuentro cultural», y no está acompañado por ninguna imagen que visibilice la violencia de la Conquista. Después del segundo capítulo sobre el arte y la cultura del Renacimiento, el tercero, La Monarquía Hispánica, aborda la conquista y colonización de América, desde una perspectiva que enmarcamos dentro de la narrativa de la dominación, bajo el imperio de Carlos V y Felipe II.

El texto presenta la conquista como una consecuencia de las expediciones marítimas, conectando el desarrollo de la tecnología y conocimiento geográfico europeo con la subsiguiente dominación territorial y poblacional, siendo una clara muestra de la «narrativa de la modernidad» (Bermúdez y Argumero, 2018). Una de las imágenes que se incluyen en la sección La Conquista y Colonización de América de este capítulo es un retrato de Hernán Cortés ataviado con un birrete humanista (Figura 7). Se acompaña de un texto que señala que conquistó México con apenas cuatrocientos soldados, configurando una representación no solo de carácter épico y heroico, sino también desprovista de cualquier referencia a la violencia de sus acciones.

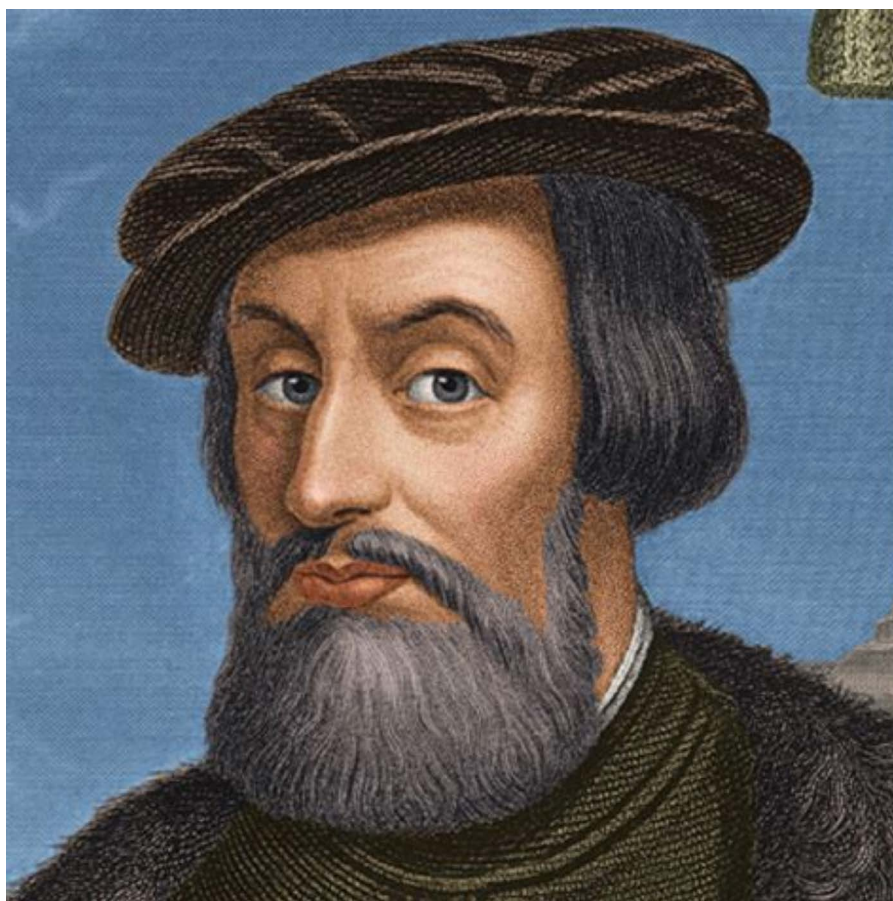


Figura 7. «Hernán Cortés conquistó México con apenas 400 soldados». Fernández Bulete (2011, p. 170)

El birrete, en este contexto, contribuye a construir una imagen del personaje asociada al saber, en detrimento de su dimensión bélica. Aunque los textos mencionan a los emperadores americanos enfrentados a los soldados españoles y las disputas internas de las que estos se beneficiaron, no se incluyen imágenes de dichos actores. En cambio, se presenta una fotografía de una escultura en bronce de Francisco Pizarro a caballo, identificado como conquistador del Perú, sin referencia a la localización actual de la misma. La imagen construye una representación de poder y heroización individual, en continuidad con la tradición de la escultura ecuestre romana. El encuadre en contrapicado magnifica al conquistador y enfatiza la fuerza del caballo como abstracción visual de la violencia militar.

En la sección La Economía y Sociedad en América, se explica el sistema de encomiendas y mitas y resalta que la mano de obra era indígena. En ella se incluye una ilustración de una hacienda (Figura 8) que muestra en un primer plano a hombres portando fardos con gestos de esfuerzo mirando el suelo y ayudados por bastones y que un recuadro de texto identifica como «porteadores indígenas». En el fondo de la imagen, se señalan «campos de labor» y «cabañas de indígenas» (Fernández Bulete, 2011, p.172).

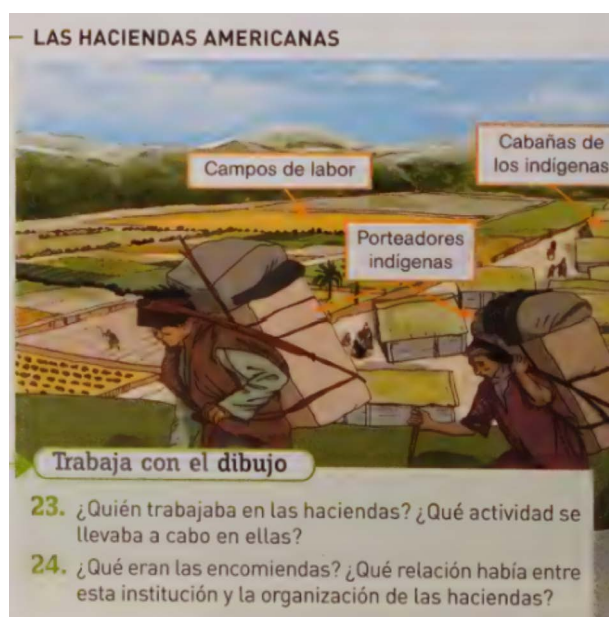


Figura 8. «Las haciendas americanas». Fernández Bulete (2011, p. 170)

Debajo de la imagen aparece un texto que pide al alumnado identificar quién trabaja en la hacienda y el tipo de trabajo se hace en ella. También le solicita explicar la relación entre la hacienda y la encomienda. La imagen que se acaba de describir refleja explotación, sumisión y sufrimiento, lo que visibiliza la violencia del trabajo forzado, aunque presentándose como un medio no cuestionado en el sistema económico de dominación imperial. Este enfoque acrítico sobre la imagen se asienta en dos claves sobre la naturalización de la violencia según Bermúdez (2019): la desarticulación entre la violencia directa y las estructuras sociales que la sostienen (en este caso, la mita y la encomienda) y la omisión de los beneficios generados por el uso de la violencia, en este caso bajo la dominación colonial. Las consecuencias de ésta última solo se abordan al final de esta sección, en el apartado titulado La Explotación de los indígenas, que comienza exponiendo sucintamente el descenso de la población indígena debido a enfermedades y trabajos forzados.

En el margen derecho de este apartado, un recuadro sobre la denuncia de Bartolomé de las Casas ante Carlos V se acompaña de una ilustración que escenifica el episodio, con el monarca entronizado y el fraile junto a otros religiosos. El texto del recuadro incluye una cita del dominico y solicita al alumnado que identifique el objeto de la denuncia. Sin embargo, en el apartado contiguo, dedicado a los estamentos de la sociedad colonial, la esclavitud reaparece formulada en términos funcionales: «negros llevados como esclavos desde África para ser utilizados allí donde la mano de obra indígena escaseaba» (Fernández Bulete, 2011, p. 173). De este modo, la violencia inherente a la esclavitud, sus consecuencias y sus beneficios económicos vuelven a invisibilizarse y naturalizarse. Esta omisión refuerza, nuevamente, otra de las claves normalizadoras de la violencia según Bermúdez (2019), como es la marginalización de las voces de las víctimas —en este caso, las personas esclavizadas— cuya experiencia no se representa con profundidad ni empatía.

#### 4.3. Libro 3. Geografía e Historia 2 ESO, Proyecto Revuela

Los temas de la conquista y colonización aparecen en este libro de texto como episodios dentro de una exposición temática de La Edad Moderna que ocupa sesenta y seis páginas a lo largo de cinco capítulos. A estos temas se les dedica un total de 30 imágenes. Las expediciones de los Grandes Descubrimientos caen bajo el epígrafe de los Orígenes de la Edad Moderna, siendo enmarcados en las narrativas de la modernidad y del encuentro, mientras que la conquista y colonización, desarrolladas en el epígrafe Formación del Imperio Hispánico se enmarcan en la «narrativa de dominación» y en la «narrativa de devastación» (Bermúdez y Argumero, 2018). Una de las primeras imágenes que aparecen en el capítulo

Los Orígenes de la Edad Moderna es una colorida ilustración contemporánea de los animales que Cristóbal Colón trajo a España después de su primera expedición. Desde un ángulo elevado, se ve en un salón palaciego a los Reyes Católicos sentados en tronos elevados flanqueados por la corte y un grupo de indígenas postrados cuyos rostros no se ven; entre ellos, una figura representa a Colón de pie junto a cofres y sacos repletos. El texto que acompaña la imagen describe los alimentos y animales traídos de América y sirve para que el alumnado pueda realizar la tarea que plantea el manual que es investigar el tipo de mercancías que llevaban las embarcaciones. En esta narrativa de encuentro desigual entre dos mundos en la que Colón aparece mediando entre ellos, se normaliza la violencia de la extracción de recursos e invisibilizan sus consecuencias económicas.

El capítulo Formación del Imperio Hispánico, está formado por seis secciones. La quinta, ¿Cómo Conquistaron los Españoles los Imperios Americanos?, detalla distintos momentos de la conquista incidiendo en el personalismo tanto de agentes españoles como americanos. En el apartado La Caída del Imperio Azteca, hay una ilustración contemporánea donde el protagonismo lo tiene el gobernante azteca Moctezuma, situado frontalmente a la derecha, con vistosas vestiduras y en un tamaño mayor que los personajes europeos (Figura 9). Algunos de los hombres de su séquito son corpulentos y tienen los brazos cruzados en actitud protectora o desafiante. En segundo plano se puede ver a varias personas que portan bastos y escudos de madera y en el centro de la composición hay un pilar de piedra tallada que da impresión de solidez a la vez que centra la composición. Hernán Cortés, a la izquierda, con armadura y de espaldas, ofrece una mano al emperador mientras empuña en la otra una espada apuntando al suelo. Está acompañado por soldados españoles que llevan arcabuces, espadas y picas. Junto a Cortés hay una mujer con la cabeza adornada como los aztecas. Un texto propone al alumnado analizar la imagen y responder por qué Moctezuma creyó que Cortés era un dios según las creencias aztecas; además le pide analizar la diferencia entre ropajes.



Figura 9. «Moctezuma creyó que Cortés era la encarnación del dios Quetzalcóatl». Gregorio Baquero *et al.* (2023, p. 142)

Como en otras ilustraciones ya descritas, esta imagen mezcla elementos violentos con diplomacia, si bien, a diferencia de las demás, da indicios de la fortaleza y resistencia azteca. La imagen ilustra la narrativa del encuentro para dar paso al marco narrativo de la devastación cuando el texto habla del aprisionamiento de Moctezuma y su consiguiente asesinato, supuestamente por los propios aztecas que se vieron traicionados. Debajo hay un recuadro con un retrato de la Malinche con gesto benévolo llevando joyas, un vestido con ricos bordados y un elaborado adorno en la cabeza que codifica su estatus (Figura 10).



Figura 10. «Grabado Mexicano de la Malinche (1888)». Gregorio Baquero *et al.* (2023, p. 142)

El texto que lo acompaña explica su origen indígena y la relación personal con Hernán Cortés, detallando que fue ella quien pidió a Moctezuma que se rindiera para salvar a los aztecas. El manual propone al alumnado que investigue actitudes contemporáneas sobre esta figura y por qué, en ocasiones, es considerada como una traidora. Este acercamiento a las imágenes invita a pensar de forma crítica sobre la agencia de personajes históricos —en este caso, además, de una mujer indígena— en relación con valores, encrucijadas morales y decisiones complejas presentes en los eventos históricos.

En el siguiente apartado ¿Cómo cayó el Imperio Inca? aparecen, uno junto al otro, sendos retratos de Atahualpa y Tupac Amaru de cuerpo completo (Figura 11). Ambos son representados con ricas vestimentas y objetos de poder, como escudos y hachas de oro. El texto que acompaña a los retratos no da detalles de autoría y fecha, si bien estos parecen de factura española de siglo XVI por las inscripciones y convenciones de época.



Figura 11. «Atahualpa y Tupac Amaru fueron asesinados por los conquistadores». Gregorio Baquero *et al.* (2023, p. 143)

Ambos líderes están de frente sobre paisajes naturales y poseen gesto sereno, reflejando la autoridad y dignidad con la que son vistos por artistas europeos. El texto que se sitúa al pie de ambas imágenes señala que los dos líderes fueron asesinados por los españoles y el texto principal de esta sección explica cómo Francisco Pizarro y Diego de Almagro capturaron a traición a Atahualpa y lo mataron, lo que Carlos I reprobó. Una pregunta solicita al alumnado trabajar con las imágenes centrándose en los atuendos de los líderes indígenas e identificar lo que buscaban los conquistadores. El episodio termina explicando la caída de Lima y el asesinato de Tupac Amaru. El patrón del texto sigue un recorrido que, empezando por el encuentro cultural, vira hacia marcos narrativos de dominio y de devastación. El ejercicio que pide identificar la riqueza material de los líderes indígenas a través de sus ropajes y objetos busca visibilizar las razones materiales del conflicto que sustentaron la violencia de la conquista.

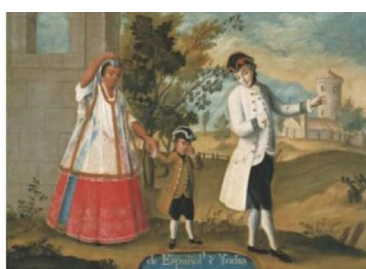
En la sexta y última sección de este capítulo ¿Cómo eran la Sociedad y Cultura Americanas? se explica la imposición de la cultura, economía y lengua hispana en las sociedades americanas y describe la sociedad colonial. Empieza por los «indígenas», explicando cómo la población disminuyó por las luchas y enfermedades traídas por los europeos, los roles que desempeñaban y la discriminación que sufrían. Le sigue la llamada «élite blanca» que incluye a la población criolla. Finalmente, se introduce a los «esclavos negros». Si bien se dice que desde 1528 el flujo de personas esclavizadas provenientes de África fue constante y sus condiciones de vida eran muy duras, no se ofrecen más detalles. En su lugar, se pide al estudiante que investigue por su cuenta sobre los «asientos de negros»<sup>6</sup> y que dé su opinión al respecto.

Esta sección tiene un apartado dedicado al mestizaje que explica como algo causado por la escasez de mujeres en las primeras expediciones, señalando al mismo tiempo que la mezcla de poblaciones era considerada una forma de degradación social. El final de esta página incluye las llamadas pinturas de castas (Figura 15): tres ilustraciones neoclasicistas del siglo XVIII, no datadas, mediante las que se categorizaba a las poblaciones americanas según la hibridación racial.

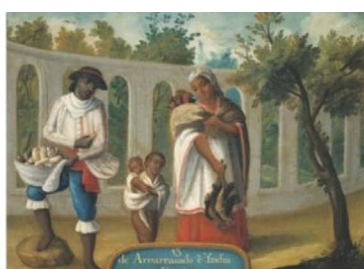
Las pinturas de castas son escenas costumbristas que, mediante el vestuario y el entorno, codifican el estatus social y racial, enfatizando así la idea de encuentro cultural (Figura 12). La diferencia de poder en las relaciones de género interracial queda patente en estas imágenes. En el caso de los «cafusos o zambos», es el hombre negro el que se junta con la indígena, mientras que en la unión

<sup>6</sup> Los llamados «asientos de negros» eran contratos entre la corona española y los proveedores de población africana esclavizada para las colonias; el primero de ellos tuvo lugar en 1528.

entre una «persona blanca» y una «indígena» –que engendra al «mameluco, mestizo o chola»– y de la unión entre «persona blanca» con «negra» –que da luz al «mulato»–, son hombres blancos. No se refleja la unión entre una mujer blanca y un hombre indígena o negro. En la representación de la unión entre blanco y negra destaca la actitud violenta de esta última que blande un martillo ante el hombre que la retiene; en el gesto exagerado de la mujer se reflejan los estereotipos raciales de la época que la presentan como incapaz de dominar sus impulsos y agresiva, deslegitimando lo que podría ser una actitud de autodefensa ante el tratamiento del amo. Idealmente, este contenido busca poner el foco en la estructura de la sociedad virreinal y problematizar uno de los conceptos más utilizados para comprenderla: el mestizaje. Dicho concepto ha sido empleado con frecuencia como metáfora de armonización social entre los grupos culturales en el contexto de una sociedad de carácter colonial. De este modo, se pretendería promover la reflexión en torno a la violencia estructural y cultural inherente a la formación de categorías como «mestizo» o «mulato». Esta aproximación podría contribuir a contrarrestar una de las claves de normalización de dicha violencia identificadas por Bermúdez (2019): la desconexión con el presente, que impide vincular el pasado violento con sus legados actuales.



La descendencia de indígenas y blancos recibía el nombre de **mameluco**, **mestizo** o **cholo**.



**Cafuso** o **zambo** era como se llamaba a la descendencia de las personas indígenas y negras.



Los hijos de la unión entre una persona **blanca** y otra **negra** eran conocidos como **mulatos**.

Figura 12. Pinturas de Castas. Gregorio Baquero *et al.* (2023, p. 144)

En la página siguiente, un apartado explica el sistema de la encomienda, acompañada de un grabado que representa a Bartolomé de las Casas dialogando con otro fraile rodeados de indígenas emaciados en actitud suplicante (Figura 13). La imagen carece de autoría y datación, aunque por su estilo historicista de raigambre romántica puede situarse en el siglo XIX.



Figura 13. «Bartolomé de las Casas estuvo en America y vio cómo se maltrataba a los indígenas». Gregorio Baquero et al. (2023, p. 145)

El pie de imagen explica que el fraile fue testigo de la explotación de los indígenas y su gestualidad refuerza la caracterización compasiva que el texto le atribuye, otorgándole un claro protagonismo como figura histórica. Sin embargo, aunque el texto principal reconoce que las Leyes Nuevas de 1542 no siempre fueron respetadas, omite que muchos de los trabajos forzados pasaron a ser desempeñados por personas esclavizadas procedentes de África, excluidas de dichas disposiciones legales. Esta omisión impide conectar este episodio con la narrativa previa que introduce los «asientos de negros» y contribuye a que la violencia del esclavismo africano quede nuevamente invisibilizada bajo el marco narrativo de una civilización evangelizadora.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las imágenes analizadas la violencia de la conquista tiende a normalizarse cuando aparece en marco narrativos como el de la modernidad o el avance de la civilización. En otras ocasiones, la violencia implícita en algunas imágenes queda mitigada por escenificaciones diplomáticas o enmarcadas en la narrativa del encuentro cultural, si bien en estas últimas hay más cabida a entender la implicación de una variedad de agentes y el desempeño de roles no solo violentos que participaron en procesos históricos. En las imágenes del sistema de la encomienda la violencia es un medio de dominación imperial. La representación de la explotación indígena invita a la compasión. Aunque las figuras son anónimas y no se particularizan sus historias, estas aluden implícitamente al marco narrativo de la devastación de la población indígena y pueden ser punto de partida para cuestionar el marco narrativo de la dominación al permitir la reflexión sobre las consecuencias humanas del sistema extractivista del periodo colonial. Sin embargo, la responsabilidad moral de los españoles, el nosotros implícito del texto, parece redimirse mediante la denuncia de Bartolomé de las Casas representado en distintas imágenes, mientras que la violencia de la esclavitud está invisibilizada en la mayoría de las imágenes y naturalizada en el texto. La aniquilación demográfica y cultural de la conquista y la colonización se esconden bajo los marcos del encuentro y la civilización. El mestizaje es un tema que raramente se aborda aludiendo a la violencia sexual y cuando se hace, como en las reproducciones del tercero de los libros analizados, se naturalizan elementos de agresión física como si esta fuera algo inevitable en el encuentro entre distintas razas y culturas, lo que anula cuestionamientos éticos y rompe el vínculo entre la enseñanza de la historia y la formación cívica (Haste y Bermúdez, 2017).

En este sentido, el uso de la imagen con una función confirmatoria, histórica o crítica puede ser decisivo para normalizar o bien visibilizar la violencia y, por tanto, para cuestionar determinados marcos narrativos sobre el pasado colonial y su legado actual. En su uso confirmatorio, las imágenes aparecen como meros accesorios del texto, actuando más como reforzadoras de los marcos narrativos que como herramientas para el debate y la reflexión, lo cual reduce su potencial pedagógico (Carrasco y Martínez, 2014; King-Sears et al., 2018). En cambio, como se ha visto, las imágenes históricamente contextualizadas, interrogadas o utilizadas de forma crítica ofrecen oportunidades para reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la violencia estructural heredada del periodo colonial, como se ha visto en el caso de las pinturas de castas del tercer manual. Esto nos lleva a subrayar la importancia de incorporar este uso crítico, basado en la interacción e interrogación de las imágenes, al elaborar materiales didácticos. Por su capacidad de síntesis narrativa y de generar identificación y comprensión de los personajes, las imágenes pueden ser vehículos importantes para la educación cívica y el pensamiento histórico (Barton y Levstik, 2004). Como se ha visto, el cuestionamiento crítico, mediante la reflexión sobre la imagen ambivalente de la Malinche que va más allá de la representación heroica y unidimensional de figuras como Colón, Cortés o Pizarro, contribuye a reconocer aspectos como la relación entre el estatus social y el poder y a valorar los efectos de medios violentos y no violentos en la consecución de fines. Por otro lado, las imágenes del sufrimiento de la población indígena en la encomienda pueden generar empatía, si bien su tipificación y anonimato favorecen interpretaciones simplificadoras que ocultan la relación entre la violencia, la estructura social y consecuencias económicas del periodo colonial. En contraste, el uso de los retratos de los líderes indígenas contribuye a contrarrestar dos claves de la normalización de la violencia apuntadas por Bermúdez (2019) al visibilizar la perspectiva indígena y dotarla de mayor agencia en el relato.

En conjunto, los resultados amplían los planteamientos de Bermúdez y Argumero (2018) y Bermúdez (2019) al trasladar el análisis de los marcos narrativos y las claves de normalización de la violencia al plano visual. El estudio muestra cómo las imágenes en los manuales de historia refuerzan, matizan o tensionan las narrativas de encuentro, modernidad, dominación y devastación, contribuyendo a naturalizar, invisibilizar y, en menor medida, a problematizar la violencia de la conquista y colonización española en América. Aunque el trabajo presenta limitaciones evidentes –entre ellas, el tamaño necesariamente acotado de la muestra debido al análisis en profundidad y la diversidad de años de publicación y marcos curriculares de los manuales–, los resultados subrayan el potencial del uso crítico de las imágenes para promover el pensamiento histórico y contrarrestar aquellos marcos narrativos que naturalizan o invisibilizan la violencia, especialmente en relación con el pasado colonial. Esto va en la línea de pedagogías críticas y enfoques decoloniales que abogan por métodos que animen a los estudiantes a analizar fuentes primarias, confrontar ideologías coloniales y visibilizar las voces tradicionalmente marginadas.

Para superar la hegemonía de las narrativas coloniales, se necesitan no solo cambios en los contenidos, sino también en las metodologías de enseñanza. Esto implica trabajar con fuentes diversas, fomentar la historia local y oral, y problematizar las conexiones entre el pasado colonial y las estructuras de poder actuales. De esta manera, a la par de otras estrategias didácticas, la educación histórica podrá contribuir a una ciudadanía más reflexiva y comprometida con la justicia social. Otro reto es la falta de formación docente para trabajar con estos materiales de manera crítica. Aunque un libro de texto pueda incluir actividades sobre imágenes que promuevan el pensamiento histórico, su efectividad depende de cómo el profesorado las implemente. Sin una pedagogía que fomente la indagación y el debate, el estudiantado puede seguir percibiendo la historia como un relato cerrado y acrítico. De igual modo, se requieren más investigaciones empíricas que exploren cómo la población joven interpreta y negocia los discursos históricos presentes en estos materiales, así como estudios que propongan alternativas pedagógicas para superar sus limitaciones.

Por ello, es necesario que el análisis de los libros de texto no se limite a evaluar su contenido, sino que también examine cómo se usan en el aula y cómo influyen en la construcción del pensamiento histórico del alumnado, que incluye categorías propias tales como causalidad, cambio y continuidad, empatía histórica, uso de múltiples perspectivas y de evidencias. En esta línea, fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico requiere articular de manera explícita el análisis crítico de fuentes visuales con marcos teóricos consolidados en el campo. Propuestas pioneras (Wineburg, 1991; 2001) han

subrayado la importancia de trabajar con fuentes históricas para promover habilidades como la contextualización, la corroboración y la lectura crítica; sin embargo, al centrarse predominantemente en documentos textuales, dejan abierto un espacio que puede enriquecerse mediante la incorporación sistemática de fuentes visuales. Interrogar su autoría, intencionalidad, condiciones de producción, circulación y recepción permitiría ampliar ese marco y responder a los desafíos de una cultura histórica crecientemente mediada por lo visual. En sintonía con los modelos de pensamiento histórico (Seixas, 2017), así como con investigaciones recientes sobre evaluación crítica de la información y razonamiento cívico en entornos digitales como las de Sarah McGrew *et al.* (2018), resulta imprescindible enseñar al alumnado a cuestionar no solo qué muestran las imágenes, sino cómo construyen significado y qué narrativas legitiman o silencian. Del mismo modo, trabajos recientes de nuestro equipo (Carretero y Pérez-Manjarrez, 2025) al analizar la tensión entre narrativas nacionales, colonialismo y ciudadanía, subrayan la necesidad de promover interpretaciones basadas en el uso de perspectivas múltiples y el diálogo, ámbitos en los que las imágenes constituyen un recurso central. Integrar estas aportaciones permitiría avanzar hacia una enseñanza que no se limite a transmitir contenidos sobre el pasado colonial, sino que fomente una conciencia histórica capaz de analizar evidencias diversas, reconocer la dimensión ética de los procesos históricos y establecer vínculos críticos entre pasado y presente, contribuyendo así a una formación ciudadana más reflexiva y democrática.

### Información complementaria ↑

#### Fuentes de financiación

El segundo y tercer autor han colaborado en este artículo en el marco del proyecto [www.makinghistories.eu](http://www.makinghistories.eu) (Marie Curie Staff Exchanges Project 10108606), financiado por la Unión Europea y coordinado por M. Carretero (UAM). Las opiniones expresadas son únicamente responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente las de la Unión Europea. Esta publicación es parte de la ayuda RYC2024-050257-I concedida al tercer autor, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE.

#### Material suplementario

No procede.

#### Disponibilidad de datos

No procede.

#### Agradecimientos

No procede.

#### Declaración de contribución de autoría

Gracia Ramírez: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyecto, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Ignacio Brescó de Luna: Conceptualización y marco teórico (junto con tercer autor), Metodología (junto con tercer autor), Discusión (junto con primer y tercer autor), Revisión y edición (junto con primer y tercer autor).

Everardo Pérez-Manjarrez: Conceptualización y marco teórico (con segundo autor), Metodología (con segundo autor), Selección y sistematización de datos (libros de texto) Discusión (con primer y segundo autor), Revisión y edición (con primer y segundo autor)

#### Declaración de conflicto de intereses

Tanto la autora y como los dos autores de este artículo declaran no tener conflictos de intereses financieros, profesionales o personales que pudieran haber influido de manera inapropiada en este trabajo.

#### Declaración de uso de Inteligencia Artificial

No procede.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities*. Londres: Verso.
- Barton, Keith C. y Levstik, Linda S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermudez, Ángela (2019). The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys. *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15, 1-22. <https://historicaldialogues.org/wp-content/uploads/2019/03/WPS-15-Bermudez-Final.pdf>
- Bermúdez, Ángela y Argumero, Diego (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 93-118. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/5>
- Baquero, Gregorio; Chacón, Ana; de la Mata, Alfred; Muñón, Jaime y Mesegar, Manuel (2023). *Geografía e Historia 2 ESO, Proyecto Revuela*. Madrid: SM.
- Bharath, Pranitah (2022). A Critical Approach to History Textbook Images. *Annals of Social Studies Education Research for Teachers*, 3(2), 48–56. <https://doi.org/10.29173/assert43>
- Binnenkade, Alexandra (2018). What You See Is What You Get: The Algerian War, French Textbooks and How Violence Is Remembered. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 10(2), 129-148. <https://doi.org/10.3167/jemms.2018.100207>
- Brescó, Ignacio (2018). A rosy foreign country: Examining colonialism in Spanish history textbooks (1960'- 2010'). En Joaquim Pires y Karel van Nieuwenhuys (Eds.), *Representations of colonial pasts in (post)colonial presents: Historical and social psychological perspectives through textbook analysis* (pp. 71-93). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Brescó, Ignacio y van Alphen, Floor (eds.) (2021). *Reproducing, rethinking, resisting national narratives. A sociocultural approach to schematic narrative templates*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds and possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrasco, Jesús G. y Martínez, Ana María L. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.
- Carretero, Mario (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, Mario; Asensio, Mikel y Rodríguez-Moneo, María (eds.) (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2011). Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195. <https://doi.org/10.1177/1354067X11398311>
- Carretero, Mario y Pérez-Manjarrez, Everardo (2019). Historical narratives and the tensions between national identities, colonialism, and citizenship. En Manuel Köster, Holger Thünemann y Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education. International perspectives and research traditions* (pp. 71-88). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Carretero, Mario y Pérez-Manjarrez, Everardo (eds.) (2025). *Global Perspectives on the Role of Dialogue in History Education. Socio-cultural, Psychological, and Digital Dimensions*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003535898>
- Chandler, Daniel (2017). *Semiotics: The basics*. Londres: Routledge.
- Epstein, Terrie (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Nueva York: Routledge.
- Epstein, Terrie y Peck, Carla (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts*. Nueva York: Taylor & Francis.

- Fernández Bulete, Virgilio (2011). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2º ESO. Proyecto Conecta*. Madrid: SM.
- Galtung, Johan (1996). *Peace by peaceful means*. Londres: Sage.
- Hakoköngäs, Eemeli; Kleemola, Olli; Sakki, Inari y Kivioja, Virpi. (2020). Remembering war through images: Visual narratives of the Finnish Civil War in history textbooks from the 1920s to the 2010s. *Memory Studies*, 14, 1002-1017. <https://doi.org/10.1177/1750698020959812>.
- Haste, Helen y Bermudez, Ángela (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. En Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 427-447). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_23](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_23)
- King-Sears, Margaret; Berkeley, Sherit; Ardit, Orit; Daley, Hyle; Hott, Brittany y Larsen, Anna (2018). Analysis of visual representations in middle school U.S. History texts. *Journal of Visual Literacy*, 37, 102-85. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1486563>.
- Leone, Giovanna y Sarrica, Mauro (2012). Challenging the myth of Italians as 'good fellows': Is clarity about in-group crimes the best choice when narrating a war to its perpetrators' descendants. *Papers on Social Representations*, 21(2), 1-28.
- Lopez, César (2021). When 'we' are the alien forces: Misremembering the Conquest of America through the 'Triumph over alien forces' schematic narrative template. *Culture & Psychology*, 27(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1354067X19894937>
- Mendes, Vanessa y Valentim, Joaquim (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: Um estudo exploratório. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 221-231.
- McGrew, Sarah; Breakstone, Joel; Ortega, Teresa; Smith, Mark y Wineburg, Sam (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Ossenbach Sauter, Gabriela; Mahamud Angulo, Kira y Beas Miranda, Miguel. (2025). Evolución de los libros de texto en España en los últimos cincuenta años. *Revista de Educación*, 410, 243-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-712>
- Rasskin-Gutman, Irina y Brescó, Ignacio (2019). Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 471-488. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7942>
- Rojo Jiménez, María Esperanza (2023). El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 453-468. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.32710>
- Rosa, Alberto y Valsiner, Jan (eds.) (2018). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüsen, Jörn (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Peter Seixas (Ed.) *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Pantheon Books.
- Sánchez, Raquel; Arias, Laura y Egea, Alejandro (2016). The perduration of master narratives: The discovery, conquest and colonization of America in the Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 127-137.
- Seixas, Peter (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, Peter y Morton, Tom (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Todorov, Tzvetan (1984). The Morality of Conquest. *Diógenes*, 32(125), 89-102. <https://doi.org/10.1177/039219218403212506>

- Trošt, Tamara y Mihajlović Trbovc, Jovana (2023). Symbolic Nation-building through Images in Post-Yugoslav History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. <https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150102>.
- Turunen, Johana (2020). Decolonising European minds through heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 26(10), 1013-1028. <https://doi.org/10.1080/13527258.2019.1678051>
- Geografía e Historia 2º ESO: Libro 1 Historia, 2 Geografía y separata Geografía (2016). Barcelona: Vicens Vives Ediciones.
- Valls, Rafael (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En Joaquim Prats y Joan Miquel Albert (Eds.), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valls, Rafael (2013). Iberoamérica en la Enseñanza Española de la Historia. *Práxis Educativa*, 8(2), 351-374. <https://doi.10.5212/PraxEduc.v.8i2.0001>
- Van Nieuwenhuyse, Karel (2014). From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945-1989). *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 70-100.
- Van Nieuwenhuyse, Karel y Valentim, Joaquim P. (Eds.) (2018). *The colonial past in history textbooks: Historical and social psychological perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ward, Kyle (2006). *History in the making: An absorbing look at how American history has changed in the telling over the last 200 years*. Nueva York: The New Press.
- Wertsch, James V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (2021). *How nations remember: A narrative approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Wineburg, Sam (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, Sam (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.