

Los indígenas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en España.

Silenciamiento, burlas y romanticismo

por Manuel Pousa Castelo

IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) Mugarodos, España.

manuelpousa@yahoo.es

Recibido: 28|02|2013 · Aceptado: 08|05|2013

Resumen

En los manuales españoles de 1º de Bachillerato, los pueblos indígenas quedan relegados a lugares marginales en la enseñanza de la Historia, no se presentan o se ocultan los procesos de usurpación territorial y agresión sufridos a manos principalmente de los occidentales. Tanto los libros como los alumnos aceptan además la arcaica doctrina de la *terra nullius*, despreocupándose por los derechos de propiedad de las sociedades más débiles. El alumnado no se interesa en general por los pueblos indígenas excepto como curiosidades, fuentes de ridículo o víctimas, aunque simultáneamente maneja una visión romantizada como pueblos felices y pacíficos a los que hay que conservar, defendiendo la ayuda humanitaria y el respeto a las otras culturas. Desconoce mayoritariamente la historia precolonial y especialmente aquella de las sociedades no industrializadas y conceptos básicos de antropología, estando más interesado por las grandes potencias y la historia nacional. El desinterés consiguió evitarse mediante material audiovisual emotivo, visualmente impactante y crítico con consumidores que la ignoraban. Los resultados incitan a un replanteamiento de la didáctica de las ciencias sociales que la libere de prejuicios etnocéntricos a través de paradigmas como el de la *world history*, y del recurso a actividades centradas en las necesidades e intereses del alumnado.

Palabras clave

Didáctica de la Historia, pueblos indígenas, *world history*, antropología.



Indigenous peoples in the teaching of Social Sciences in Spain.

Silence, teasing and romanticism

Abstract

In Spanish manuals of High School's 1st year, indigenous peoples are relegated to marginal areas in the teaching of history, not present or hidden processes territorial encroachment and aggression suffered at the hands mainly of Westerners. Both the books and the students also



accepted the archaic doctrine of *terra nullius*, unconcerned by property rights of weaker societies. The students are not interested in general by indigenous peoples except as curiosities, sources of ridicule or victims, but they simultaneously manages a romanticized vision as happy and peaceful villages to which must be preserved, defending humanitarian aid and respect for other cultures. Largely unknown precolonial history and especially that of non-industrialized societies and basic concepts of anthropology, they have been more interested by the great powers and national history. The lack of interest was averted by emotional audiovisual, visually stunning and critical for the ignorant consumers. The results encourage a rethinking of social science teaching that the release of ethnocentric prejudices through paradigms such as the *world history*, and resort to activities focused on the needs and interests of students.

Keywords

History didactics, indigenous peoples, world history, anthropology.



«*Domingo 14 de octubre*: (...) vide un pedaço de tierra (...) el cual se pudiera atajar en dos días por isla, aunque yo no veo ser necesario, porque esta gente es muy símplice en armas, como verán vuestras altezas de siete que yo hize tomar para les llevar y deprender nuestra fabla y bolvellos. Salvo que vuestras altezas, cuando mandaren, puédenlos todos llevar a Castilla o tenellos en la misma isla captivos, porque con cincuenta hombres los ternán todos sojuzgados y los harán hazer todo lo que quisieren».

Cristobal Colón, 1492.

«All the aboriginals have been removed to an island in Bass's Straits, so that Van Diemen's Land enjoys the great advantage of being free from a native population. This most cruel step seems to have been quite unavoidable, as the only means of stopping a fearful succession of robberies, burnings, and murders, committed by the blacks; but which sooner or later must have ended in their utter destruction».

Charles Darwin, 1839.

«Quisiéramos apartar de toda cuestión social americana a los salvajes, por quienes sentimos, sin poderlo remediar, una invencible repugnancia, y para nosotros, Colocolo, Lautaro y Caupolicán, no obstante los ropajes civilizados y nobles de que los revistiera Ercilla, no son más que unos indios asquerosos, a quienes habríamos hecho colgar y mandaríamos colgar ahora, si reapareciesen en una guerra de los araucanos contra Chile, que nada tiene que ver con esa canalla».

Domingo Faustino Sarmiento, 1844.

Justificación y metodología

Este artículo muestra cómo la enseñanza académica de la Historia en el nivel secundario en España ofrece una perspectiva limitada y prejuiciada del pasado de las sociedades indígenas. Muestra también cómo, frente a esta oferta, los alumnos carecen de conocimientos rigurosos y manejan concepciones que se enmarcan en un «discurso confuso, ambiguo y no pocas veces contradictorio» como el desarrollado por España en los estudios y conmemoraciones del quinto centenario del descubrimiento de América (Bengoa, 2007). Sus perspectivas ante el estudio de las sociedades no industrializadas están dominadas por el conservacionismo y el afán de espectáculo, prefiriendo un enfoque romántico hipersimplificado que elude hablar de los indios del siglo XXI, a los que se describe mediante tópicos (Aglás, 2000, 480–481).

Este trabajo plantea la necesidad de identificar y analizar las percepciones erróneas que los alumnos, al igual que las sociedades desarrolladas en general, tienen con respecto a los pueblos indígenas para poder corregirlas. El objetivo es múltiple:

- hacer justicia a los pueblos originarios como principales víctimas de la Globalización desde la aparición del colonialismo europeo;
 - defender el trabajo con el cambio y la continuidad, uno de los ejes de la didáctica de la Historia que más problemas presenta entre el alumnado;
 - debatir en torno a las representaciones sociales recibidas por el alumnado;
 - contrarrestar el discurso histórico popular ofreciendo la cara negativa de la modernización.
- Los resultados proceden de una tesis doctoral (Pousa, 2012) acerca de la enseñanza–aprendizaje del imperialismo. Las fuentes utilizadas en la investigación se centran en el estudio del principal instrumento didáctico, el libro de texto; de los protagonistas del proceso educativo, el alumnado; y del propio acto didáctico. En concreto, la información procede de:
- Seis manuales de 1º de bachillerato, con representación de cinco de las seis editoriales con mayor difusión en España en las últimas décadas, destacando Valls (2005) que Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives y Ecir copan cerca del 80 % del mercado, y Cuesta que Vicens Vives, Anaya, Santillana y Ecir «fueron las editoriales que dominaron en el mercado del libro de texto convencional de Historia de BUP» (1998, 104–105). Fueron utilizados libros del año 2008 junto con ejemplares en desuso pero recientes con el objetivo de observar cambios en la perspectiva empleada dentro de una editorial. Se recurrió a los publicados por las editoriales Vicens Vives (Aróstegui, García, Gatell, Palafox & Risques, 2008), Santillana (Fernández, González & Ramírez, 2008), Anaya (Prats et al., 2008) y SM (Otero, Fernández & Gómez 2008) en 2008, y a los de SM (Tussell, Sepúlveda, Tussell, Sueiro & Mateos, 2002) y Rodeira (González, 2002) de 2002.¹
 - Dieciséis entrevistas en profundidad realizadas en junio de 2009 a veintinueve alumnos de entre 16 e 18 años en dos centros del área metropolitana de A Coruña. Eran principalmente varones (diecinueve), destacando éstos en los grupos de la especialidad de Ciencias y Tecnología, en los que sólo hubo dos voluntarias. Ninguna de las parejas entrevistadas era mixta. Las entrevistas tienen una duración media de cincuenta minutos siendo la más extensa de ochenta y ocho y la más breve de treinta y uno. Hay algo más de seis horas de grabación en cada centro, siendo el total de ochocientos quince minutos.

Los entrevistados cursaban estudios en dos centros del área metropolitana de A Coruña, el IES David Buján de Cambre (donde estudiaban doce entrevistados) y el IES Francisco Aguiar de Betanzos (donde lo hacían dieciséis), con la excepción de un alumno que acababa de aprobar 2º de bachillerato, ex-alumno del investigador, procedente del IES de Mugardos. Las localidades de origen tienen menos de 25.000 habitantes.

La muestra se redujo en general a alumnos de 1º de bachillerato, tanto de la rama de Ciencias y Tecnología como de la de Humanidades y Ciencias Sociales, en el primer caso como muestra de la enseñanza recibida en la etapa obligatoria, y en el segundo de la formación recibida en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, de alumnos que llevan dos cursos académicos estudiando este período, más en el caso de aquellos que repitan curso en la misma modalidad o repitiesen 4º de ESO.

El seguimiento de un grupo de veinticuatro alumnos de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales a lo largo del curso 2008/9, recogiendo los apuntes de campo del profesor en forma de diario de aula. El grupo además fue estudiado mediante diversos cuestionarios anónimos, de los que resultan importantes para este artículo el cuestionario de Bachillerato de treinta y tres preguntas, pasado a principio y final de curso (primer y segundo CBAC respectivamente); y el de actitudes imperialistas (CAI) de diecisiete. Ambos fueron pasados a veinte alumnos. El nivel socioeconómico de las familias del grupo era medio-bajo, con algo más de la mitad de las madres declarando como profesión «ama de casa» y con un predominio en el caso de los padres de oficios. Los alumnos habían nacido mayoritariamente en la provincia de A Coruña.

Las fuentes utilizadas en la investigación se centran en el estudio del principal instrumento didáctico, los protagonistas del proceso educativo, y el propio acto didáctico. La realización de entrevistas al alumnado y el diario de aula forman la parte de la investigación que se ocupa de obtener información del colectivo humano cuya transformación persigue la actividad educativa. Conocer su voz contribuye a realizar un acercamiento a sus necesidades, gustos y carencias, asumiendo que lo que tiene significado para el profesorado y diseñadores del currículo frecuentemente no lo tiene para el alumnado (Kuethe, 1971, 96). La realización de este estudio permite diseñar prácticas con base en la realidad respondiendo a las críticas habituales a la investigación educativa de exceso de teorización (Woods, 1989:15) y de estar poco adaptada a la enseñanza de las clases medias y bajas (Cuesta, 1998:175). El objetivo era por tanto acercarse a la *Historia enseñada*, menos conocida que la *regulada* y la *soñada* (Cuesta, 2002:37) e indagar en el desconocimiento que el alumnado tiene de conceptos que profesorado, libros de texto y diseñadores del currículo dan por supuestos (Gil y Piñeiro, 1989:276–282). Los datos encontrados coinciden en general con los rasgos de los jóvenes mencionados por Cuesta (1998:175–178) y Feixa (1998: 41 y 45): escepticismo, individualismo, despolitización, pragmatismo, privacidad, consumismo, apego a la familia, localismo, conformismo y puritanismo. Por lo tanto se trata de adolescentes lejanos de la «memoria social oficial» pensada para las elites, que supone el armazón básico de la enseñanza tradicional de la Historia.

Pese a que en general la muestra mostró características generales de la juventud y de la sociedad española y a que este trabajo es fundamentalmente cualitativo y no pretende la repre-

sentatividad sino estudiar en profundidad el discurso y actitudes en torno a los pueblos indígenas para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, los resultados deberían completarse con investigaciones similares llevadas a cabo en otras regiones y/o instituciones educativas, así como indagar más detenidamente en las cuestiones que quedaron abiertas o que resulten más interesantes desde el punto de vista didáctico.

En cuanto al libro de texto, éste es clave en la práctica de las aulas. Su uso es la actividad principal entre las realizadas en el bachillerato teniendo en cuenta que las otras dos según Merchán (2005) —las explicaciones orales y la realización de ejercicios— son en gran medida dependientes de él. Los manuales permanecen asociados al imperante método de enseñanza tradicional, por lo que su influencia es elevada.

El artículo se compone de doce apartados empezando por un repaso a la percepción de los pueblos indígenas. Los siguientes abordan la ocultación de las sociedades no industrializadas al negar los libros y los alumnos implícitamente su presencia en el territorio y su derecho de propiedad, evitando presentar las masacres, deportaciones y expropiaciones de tierras o presentándolas de forma breve, poco destacada o mediante eufemismos. Acto seguido se abordan las dificultades con los conceptos relacionados con la historia de los pueblos indígenas, tanto por la ignorancia por parte del alumnado de aquellos acerca de la organización sociopolítica de las sociedades como por las connotaciones de muchos términos referidos al mundo social.

Los siguientes apartados se centran en las perspectivas del alumnado ante la realidad indígena, explicando cómo existían diversos paradigmas sobre los pueblos indígenas —a veces, dentro de un mismo alumno— y cómo defendía el respeto máximo a toda cultura, reservando las intervenciones a la ayuda humanitaria. También se presenta cómo diversas actividades consiguen interesar a la vez que animar a actuar haciendo visibles a pueblos e individuos desconocidos. Finalmente se señalan el carácter contradictorio de las perspectivas del alumnado, algunas perspectivas individuales muy señaladas (las libertaria, idealista, americana y etnocentrista cultural) y la presentación del contexto actual de las comunidades indígenas.

Los pueblos indígenas

Este estudio parte del caso español, en el cual la cuestión indígena no figura entre los problemas inmediatos. Sin embargo, es importante para conocer el pasado nacional y analizar su identidad. Ello se debe a que uno de los debates más candentes del papel de España en la historia mundial se refiere al encuentro entre culturas separadas en 1492. El ejemplo español además es representativo de aquellas sociedades sin contacto real ni proximidad geográfica con sociedades donde los indígenas son importantes.

El estudio de los pueblos indígenas se enmarca dentro del de los pueblos colonizados por los europeos en la contemporaneidad. Se les dedicó una especial atención por su particular condición de pueblos frágiles percibidos negativamente por parte de culturas coloniales que contaminaban el imaginario de los niños con una mentalidad agresora hacia estas poblaciones. A este respecto, Bourke (2008:24) refiere cómo en juegos infantiles los niños australianos mataban aborígenes, los de los Estados Unidos, indios, y los británicos, negros. Sus territorios

son considerados «colonias internas», y ellos víctimas de «colonizing-like activities», miembros del Cuarto Mundo necesitados de una descolonización (Wilmer, 1993:5, 8–9 y 63).

A lo largo del siglo XX, se operó un cambio de paradigma en la percepción de los indígenas de hacerlo como subhumanos a humanos —aunque inferiores— (Wilmer, 1993:11). No obstante, pervive la percepción de estos pueblos como miembros de un tiempo diferente en contraste con lo señalado por Eric Wolf (1987:34) de que «mientras más etnohistoria sabemos, más claramente emergen “su” historia y “nuestra” historia como parte de la misma historia».

Actualmente predomina una imagen benevolente que se encuentra incluso en países con una fuerte presencia indígena como Brasil (Pacheco de Oliveira, 2009 y Castro Siman, 2003) u otros con un pasado colonial importante como Francia, donde los resultados de una investigación (Lautier, 2000:131–137) acerca de la percepción del descubrimiento de América en alumnos de secundaria guardan similitudes con lo aquí encontrado. Concretamente, en la definición de ambos grupos de alumnos de lo acontecido en la colonización española como un exterminio, la creencia en que la existencia del Tercer Mundo se debe a la colonización y la denuncia del concepto de «descubrimiento». Sin embargo, los alumnos españoles destacaban por su menor nivel de autocrítica y su menor disposición a culpabilizar a su país y a usar el pronombre personal «nosotros», probablemente por la mayor distancia temporal con el período de dominio. En la investigación francesa también se señala la posibilidad de que la percepción positiva de los pueblos indígenas se forme a través de materiales pensados para la etapa infantil, tanto libros como películas y series televisivas, información que coincide con el caso español. Esta idea ya fue señalada por Petrich (1994:247–249) quien además señala que esta imagen positiva del indígena americano en los programas infantiles se transforma en la publicidad para adultos en una visión aventurera de la conquista.

La percepción positiva de las sociedades indígenas —así como muchos otros elementos de la visión del imperialismo del alumnado analizado en esta investigación—, especialmente de aquellas más atrasadas se confirma por el éxito de la película *Avatar* (2009), donde se relee la actividad imperialista desde una perspectiva indigenista y conservacionista que enlaza con una tradición iniciada en los años setenta con filmes como *Pequeño Gran Hombre* (1971), confirmando que el discurso del cine de masas actúa como causa y consecuencia del sentir popular. Los protagonistas del film más reciente representan un paradigma poscolonial al recordar a los indígenas de las praderas norteamericanas y a los soldados vietnamitas y enfrentarse con lo que parece el ejército estadounidense actuando en defensa de una multinacional de su país como Haliburton o Blackwater.

La relación entre hombres en muy diferentes niveles de desarrollo es, además, una cuestión en vías de abrir un nuevo frente si se llevan a cabo los planes para hacer revivir a los neandertales, cuyo destino parece haber sido similar al de aquellos miembros menos desarrollados de nuestra especie, pues desaparecieron en apenas diez mil años tras entrar en contacto con el Homo Sapiens Sapiens pese a haber sobrevivido durante más de cien mil. Este artículo pretende reabrir el debate acerca de la convivencia del hombre moderno con aquellos menos poderosos que él y defiende la necesidad de incidir en la enseñanza de lo ocurrido con las

poblaciones de niveles tecnológicos más primitivos al contactar con los europeos durante su expansión planetaria.

En cuanto a la demarcación de los pueblos originarios, en este artículo se optó por incluir grupos tan dispares como los descendientes de altas culturas como los mayas, pueblos nómadas, y naciones como las tribus africanas (los yoruba, por ejemplo) dejando de lado la dificultad de aplicar la categoría «indígena» a sociedades pasadas pese a ser un concepto aplicado mayoritariamente al presente. En gran medida se hará referencia a sociedades de cazadores–recolectores o en estadios primitivos de la agricultura, que resultan problemáticas desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia porque la historiografía se refiere a ellos principalmente al estudiar la prehistoria y el neolítico, en un ejemplo de pervivencia de la decimonónica teoría del progreso. Su estudio se relega al terreno de la antropología, disciplina que apenas tiene cabida en las aulas españolas. Con respecto a la terminología para referirse a ellos, se usará la más común de pueblos indígenas sin renunciar a términos de acuñación más reciente como primeras naciones.

Terra nullius/Incognita

La doctrina de la *terra nullius* y sus variantes son la muestra más patente de la nulificación de los pueblos indígenas, una justificación fundamental de los procesos de colonización y un elemento clave en identidades nacionales que fueron fundadas en torno al ideograma civilización/barbarie como la argentina (Alam, 2007). Según la misma, aquellos territorios que no perteneciesen a un Estado entraban en esta categoría, siendo considerados sin propietario (Akehurst, 1972:225–226). Lo más frecuente es que se tratase de aquellos con poblaciones nómadas o de un bajo grado de desarrollo (Wilmer, 1993: 62). Esta doctrina fue aplicada en gran escala en África en la Conferencia de Berlín (Ferro, 1994, 119), fracasando España en su intento de hacerlo en el Sahara occidental (Menéndez del Valle, 1975, 28 y Wilmer, 1993:62). Había sido denunciada —como el «derecho de descubrimiento»— ya en el siglo XVI por Francisco de Vitoria (1998:105–106) y posteriormente por Puffendorf y Rousseau.

Ningún libro de texto menciona la doctrina de la *terra nullius*, pero es defendida implícitamente en las representaciones cartográficas. También los alumnos asociaban territorios deshabitados con colonización, mostrando varias perspectivas:

La forma más simple fue la de Abel, que decía que «colonizar é facerse dono dunha zona donde non había... población hasta ese momento».² Esta perspectiva se encontró en alumnos de cursos diferentes de varios centros.

Álvaro equiparaba territorio despoblado con poblaciones atrasadas. El alumno definía colonización como la marcha a un lugar «en que no habita nadie o que habita pero que... que no está... ¿cómo se dice?... civilizado».

Álvaro y Alberto hicieron referencias a la colonización de territorios vacíos por su carácter inhóspito. El primero mencionó entre las conquistas europeas una «expedición a los Polos» y el segundo habló de la colonización del desierto y asociaba colonizar con la conquista de territorios que no son «de nadie», recurriendo al ejemplo de la Luna.

La cuestión de la categorización de una región como vacía guarda relación directa con la idea de descubrimiento, pues ésta implica que el nuevo territorio o no está habitado o su población no es digna de ser considerada. En el caso de los entrevistados, los descubrimientos estuvieron siempre asociados al papel de España en América, encontrándose que la condición de territorio recién descubierto se asociaba con ser susceptible de sujeción a dominio foráneo, afirmándose que el imperialismo tenía lugar en «territorios que no sean conocidos en el caso de América o que ya son conocidos» (Basilio, llegado un año antes de la entrevista de Colombia).

El descubrimiento de América fue un suceso considerado positivamente en sí mismo. La importancia que los alumnos dan a lo relacionado con la exploración en el caso americano fue encontrada asimismo por Jacott y Carretero (1995:106), quienes observaron que la mera «búsqueda» era la segunda motivación más citada por los alumnos para este acontecimiento. Esta valoración se debía a la percepción positiva del expansionismo, visible en el uso para el mismo caso de la expresión «abrir nuevas fronteras» (Begoña). Estas ideas se combinaban con el conocimiento del carácter problemático del concepto de «descubrimiento» y con señales de una valoración crítica de la conquista y la colonización encontradas en investigaciones anteriores (González, 2002:82).

La secular tendencia a considerar que los nativos no poseían la tierra sino alguna potencia europea (Nichols, 2009:146) se encontró también en el trabajo de aula, siendo reforzada por el etnocentrismo habitual de los mapas históricos. Por ejemplo, hubo dificultades entre los alumnos a la hora de comprender qué significaba «territorios independientes» en un mapa de África en 1880 (Anaya, 168). El motivo reside en que éste señala las posesiones de las metrópolis europeas en diferentes colores mientras los territorios controlados por los africanos se marginan al aparecer en un amarillo pálido uniforme, al identificar a la mayoría con números y al presentar la mayor parte del continente sin límites. La representación gráfica simultánea de estados en sentido moderno —aunque sean colonias— y territorios ocupados por sociedades nómadas, seminómadas o de débil cohesión resulta confusa para alumnos que no conocen apenas estas últimas ni estudian la convivencia de ambos tipos de grupos humanos. Los espacios en blanco equivalen a espacios desocupados, a *terra nullius*. El mapa, además, utiliza terminología colonial denigratoria como hablar de «hotentotes» y simplifica la realidad indígena limitando los territorios bantúes a pequeñas áreas del sur del continente.

La misma incompreensión se encontró con los espacios en blanco en el Amazonas y la Patagonia en un mapamundi de 1789–1848. En él, los alumnos asociaban el vacío no tanto con un área desconocida sino con una inexplorada, nuevamente partiendo de la perspectiva occidental. Para el primer espacio, un grupo de cinco alumnos ante la pregunta de a qué país pertenecía y una breve explicación, indicaban que era «territorio libre» e insistían en que no pertenecía a nadie porque nadie quería explotarlo por más que se les explicaba que allí vivían indios, que los occidentales los matamos y que destruimos el entorno, usándose la primera persona con el objetivo de comprobar si existía un sentimiento de responsabilidad con respecto a los hechos cometidos por los españoles hace varios siglos. La ausencia de topónimos sobre el territorio llevó a una alumna a afirmar que era la India y a otra a sostener que no tenía nombre.

Los alumnos no se preocuparon en general por la usurpación de territorios. No denunciaban las conquistas pero tampoco las admiraban, asumían la ley del más fuerte como natural, y optaban mayoritariamente por el no intervencionismo. Esta tendencia se acentuaba en el caso de las tierras de los pueblos indígenas. Al ser preguntados con relación a la venta de la Luisiana cómo se puede vender un territorio con muchos más nativos que blancos, sólo Engracia fue capaz de indicar que se trataba de la venta del derecho a la explotación, aspecto que fue mencionado exclusivamente por cuatro alumnos en el examen, uno de ellos confundiendo significativamente al hablar de venta de los «derechos humanos». Ocho alumnos más señalaron, como había indicado el profesor, que el territorio pertenecía a los nativos. La venta no desataba críticas, pero fue utilizada contra Napoleón en el debate en torno a este personaje acusándolo de despreocuparse por los derechos de los nativos. Sin embargo, la acusación apareció en un contexto en que el grupo empleaba cualquier argumento contra el emperador en una disputa en la que muchos competían. Ninguno comentó la observación del profesor de que la venta de territorios no ocupados era la continuación de una práctica habitual y que renunciar a un imperio es más el acto de un libertador que de un tirano.

Se consiguió desatar interés en algunos alumnos al explicar los mecanismos por los que los europeos justificaban el dominio de un territorio conquistado. La secuencia expedición tratado engañoso guerra anexión empleado durante la expansión británica por África meridional llevó a una alumna a preguntar cómo se notificaba la pérdida de soberanía, si se hacía diciendo: «estáis conquistados». Esta explicación supuso una diferencia con la de otras expansiones que no motivaron, como la de los Estados Unidos al oeste. La similitud con el requerimiento de 1513 y la doctrina de la *terra nullius* en cuanto a resultar inverosímiles en la actualidad permite extender esta perspectiva a la explicación de otras conquistas coloniales.

Ocultación y eufemización

La Historia enseñada ha desdeñado tradicionalmente a las sociedades ágrafas reflejando el prejuicio de la disciplina histórica, su principal fuente curricular. Su presencia desaparece pasada la prehistoria, renunciando a una parte del pasado, desdeñando las pervivencias, priorizando una lectura desarrollista y dejando a las culturas menos desarrolladas tecnológicamente como campo de estudio de disciplinas más cercanas a la biología como la antropología. Ni siquiera aparecen sino en breves menciones cuando se menciona la expansión colonial europea desde el siglo XVI y se usurparon enormes extensiones en beneficio de una *marea blanca*.

Un ejemplo de la ocultación de la opresión de las culturas indígenas es el de las colonizaciones internas, es decir, aquellas practicadas en el interior de territorios soberanos, pese a tratarse de acontecimientos frecuentes en la contemporaneidad. La única que figura es la que tuvo lugar en los Estados Unidos, que no está presente en todos los libros, pues el Destino Manifiesto sólo es mencionado en un caso y como doctrina (Santillana, 150), aunque destacado en negrita, definido en un lateral y citando a John O'Sullivan. Ningún manual lo presenta como un proceso plurisecular y continental ni se afirma su condición de fenómeno colonial.

Lo sucedido en Canadá, Brasil o las guerras contra los indios en la Patagonia o en el Chaco tampoco figura, incluso en aquellos escasos manuales que se ocupan del pasado argentino, pues ninguno presenta la historia de los dos primeros Estados.

Los libros también presentan resabios imperialistas al recurrir a la exaltación furtiva de los procesos de conquista o a la selección de hechos que ofrecen una mejor imagen de los colonizadores. Así en el caso de los Estados Unidos, el más tratado y frecuentemente el único, se excluyen el *Trail of Tears*, los cerca de 378 tratados incumplidos por los blancos y cómo la pérdida de soberanía indígena aún se justificaba en 1987 en el derecho de conquista pese a no haber declaraciones de guerra o tratados de paz (Wilmer, 1993:58). La escasa importancia otorgada a la cuestión india en los Estados Unidos también se aprecia en el uso del espacio, pues en un apartado que ocupa una página, el libro SM 08 sólo dedica una línea escasa a la «ocupación dos territorios indíxenas». El nacimiento de los Estados Unidos se asocia con la idea de emancipación, presentándose su guerra de independencia fuera del contexto del resto de las americanas. En el libro VV figura en un apartado titulado «Que achegou a independencia de Estados Unidos ao liberalismo?», que enumera las libertades por las que se luchó, sin mencionar que entre ellas estaba la de expandirse hacia el oeste restringida por la Proclama de 1763 y que el sueño americano operó en el nativo de forma inversa a como lo hizo en el caso de los blancos, pues obtuvo contracción, tiranía, pobreza y confinamiento.

Las consecuencias negativas —aquellas para los pobladores originales— son minimizadas. Por ejemplo, el manual de Rodeira dedica una serie de críticas a la relación entre indígenas y colonizadores, pero tiende al eufemismo, hablando de «numerosas muertes» debidas a las «relaciones entre conquistadores e indios e a explotación indíxena» (357) y de cómo los «colonizadores se apropiaron, pola forza, de novas terras» (363), se centra exclusivamente en el colonialismo español y margina estos contenidos presentando la información en el último tema. Éste frecuentemente no se imparte por cuestiones de tiempo, pero además se aparta del discurso diacrónico dominante en el manual para ocuparse de los Derechos Humanos, asunto que el libro metafóricamente aparta de la historia y presenta en último lugar. Sin embargo, podría tratarse de forma transversal en él, problematizando la enseñanza de la Historia.

Pese al uso de esta perspectiva minimizadora, existe material en los libros de texto que apoya indirectamente la relación entre la emigración europea y el exterminio, desposesión y marginación de los indios, como una referencia del manual SM 08 a las posibilidades de progreso en el oeste norteamericano. También destaca el mapa del libro VV (88) con datos sobre la emigración europea entre 1880 e 1914 según el cual Argentina, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda recibieron 52 millones de inmigrantes, el 85 % del total. Ello sin incluir los datos de las Antillas, América central, Siberia o Sudáfrica.

La única representación del trato denigrante sufrido por las poblaciones colonizadas encontrada fue una fotografía del libro de Rodeira (114) con un pie de foto suficientemente expresivo: «Aborixes australianos atados con cadeas para o gando, en 1901». Pese a su valor, la imagen apenas recibe atención, pues tiene un tamaño reducido —5 x 5 cm—, se sitúa en un lateral y no se menciona en el cuerpo del texto sino en un pequeño recuadro situado bajo ella que

resume la colonización de Oceanía. En él figura una de las pocas menciones encontradas a un genocidio derivado del colonialismo europeo: «supuxo o exterminio de case a totalidade da población aborixe e a implantación dunha organización sociopolítica europea».

Lo más habitual en las reproducciones fotográficas es evitar la crítica y asumir una postura conservadora. Por ejemplo, la segunda categoría más representada de fotografías relacionadas con los imperialismos tras las de líderes políticos es la de nativos realizando labores físicas o reproduciendo estereotipos de pobreza o exotismo. Sin embargo, pocas representan modelos puros de explotación u orientalismo. La función de estas fotografías no es clara, pues el trabajo indígena no es una cuestión especialmente tratada en el cuerpo del texto de los libros y tampoco es un concepto difícil de comprender por parte de los alumnos. Destaca en cambio la escasa atención a un fenómeno tan asociado al imperialismo como son las plantaciones, y el hecho de que las imágenes más duras y difundidas del colonialismo, como las de las manos cortadas en el Congo de Leopoldo o las de los zoos humanos no figuran en ningún libro de texto. Estos últimos, sin embargo, suscitaron interés en la investigación en el aula y, al igual que la igualmente popular y colonialista publicidad de la bebida de chocolate francesa *Banania*, son abordados en el manual francés Magnard de 2004 (Falaize, 2009a).

Menos impactante que el ejemplo de los aborígenes encadenados pero igualmente directo, el libro de Santillana presenta un subapartado sobre las consecuencias del colonialismo europeo contemporáneo inusualmente duro y actualizado (148–149). En él se encuentran menciones a una «**economía do saqueo**», habla de colonos que «**apropiáronse de terras**, desprazando pola forza ós indíxenas ás zonas áridas» (negritas en el original), proceso del que ofrece ejemplos, incluso mencionando «reservas» y que en Nueva Zelanda y Australia «foron masacrados sistemáticamente».

El discurso anticolonialista apenas está presente, y si figura suele hacerlo en los temas referidos a la descolonización y no al colonialismo. Sólo se encontraron dos documentos de occidentales críticos con el ansia por la adquisición de territorios: una intervención de Karl Kautsky en el congreso de Stuttgart (VV, 81) y un discurso de Anatole France (Santillana, 153), ambos con interesantes posibilidades educativas.

La ocultación practicada por los manuales coincide con las demandas del alumnado, que prefería la historia de las potencias presentes y pasadas y la nacional. En el primer caso destaca el hecho de que la condición de poder hegemónico actual de los Estados Unidos fue el argumento más empleado para justificar la importancia del estudio de su guerra de independencia, y en el segundo que el mayor interés en la historia latinoamericana residía en su relación con la española, en que «es nuestra historia» (Brenda).

La cuestión del lenguaje

Al abordar fenómenos sociales incómodos, la cuestión lingüística es primordial porque resulta difícil nombrar los conceptos, siendo frecuentes tanto el uso abiertamente político de los mismos como su cambio recurrente para evitar connotaciones negativas. En el caso de los pueblos indígenas el debate se encuentra tanto en los medios académicos como en la calle,

siendo difícil definir con precisión en ambos contextos conceptos fundamentales al abordar su pasado y presente como «tribu» o incluso «pueblo indígena».

Los alumnos dieron muestra de una escasa actualización del conocimiento: nueve de veinticinco entrevistados, ante una pregunta acerca del África precolonial, hablaron de «tribus», «indígenas» o «nativos» frente a sólo dos que usaron el concepto de «etnias». Esto no es una señal de que asumiesen actitudes arcaicas, pues Tonkin, McDonald y Chapman (1996:22) señalan que el último concepto es el equivalente moderno de «tribu». Los alumnos también lo entendían así, pues la afirmación completa de uno de los que la empleó fue: «estaba distribuida en etnias, en tribus» y otro mencionó ambos conceptos en un mismo parlamento. Términos denigratorios como «salvajes» o hablar de «una civilización un poco primitiva, bastante» sólo fueron empleados por dos alumnos con un nivel de conocimientos bajo y problemas para expresarse correctamente. No hubo referencias a cómo entidades tribales fueron capaces de formar imperios como el árabe, el mongol y el otomano (Doyle, 1986:105).

Los resabios arcaicos en el lenguaje fueron comunes, hablándose de un pueblo «que... que no está... ¿cómo se dice?... civilizado», manteniéndose el uso del concepto de «descubrimiento» o mencionándose que, según los colonizadores europeos, a los africanos «había que colonizarlos para intentar un poco aunque suene mal, domesticarlos, porque estaban... eran unos salvajes y había que domesticarlos». Se trata de términos que los alumnos entienden como incorrectos y propios de cosmovisiones ya pasadas pero a los que no encuentran alternativa al expresarse formalmente.

El concepto de Estado no fue empleado y su problemática al abordar los pueblos originarios se limita a una pareja de entrevistados que destacaron la inexistencia de un «concepto de país» o hablaban de un territorio «sin... que hubiese algún personaje que gobernase varias tribus, cada tribu tenía o su jefe». Sin embargo, los alumnos usaban el Estado como marco general del territorio y de las sociedades, pues es el esencial tanto en el panorama internacional como en la enseñanza de la Historia desde el nacimiento de la historiografía. Las bandas y las tribus, con mayor número de menciones en las entrevistas, son más accesibles para los alumnos de la enseñanza media por sus paralelismos con las agrupaciones juveniles y por su menor nivel de abstracción.

La transmisión de una imagen positiva del proceso de crecimiento se desveló también en la catalogación de la conquista de territorio mexicano como «grande expansión» en el libro SM 08 (84), sustantivo que figura también en el título del apartado en que figura y en negrita en la segunda línea. Se habla asimismo de ampliación y de los más ambiguos —pero no condenatorios para un alumno de secundaria— «colonización» y «ocupación», pero nunca de conquista o similares. El mismo libro se refiere también a la importancia de los Estados Unidos como destino preferente de los emigrantes europeos porque «estaba a colonizar los territorios del oeste e ofrecía posibilidades de progreso» (39).

Una perspectiva conservacionista

Los alumnos del grupo investigado defendían la no injerencia sobre los pueblos indígenas en cuestiones socioculturales. Ello se debía a una visión idealizada de gente que es feliz, tranquila y que «no hacen mal a nadie» (testimonio anónimo del CAI) que coincide con aquella de los alumnos entrevistados, denunciada por Anglas (2000:480–481) como hipersimplificada. La opción *conservacionista* figuraba en las respuestas a si deben respetarse las costumbres, la religión, la medicina y las infraestructuras de las poblaciones conquistadas durante la colonización (CBAC. V. Tabla 1), en las que los alumnos optaban mayoritariamente por el mantenimiento excepto en el caso de la medicina. La libertad de elección de los pueblos indígenas ante el progreso era defendida por doce alumnos en el CAI, manifestando sólo cinco la necesidad de modernizarlos. Estos últimos, además, lo hacían especificando la necesidad de hacerlo con su consentimiento.

Tabla 1. Preservación de las culturas colonizadas.

Costumbres		Religión		Medicina		Infraestructuras	
1 CBAC	2º CBAC	1 CBAC	2º CBAC	1 CBAC	2º CBAC	1 CBAC	2º CBAC
85,7 %	75 %	71 %	75 %	43 %	25 %	95 %	55 %

La perspectiva no variaba al considerar cuestiones económicas. Ante el caso de que los pueblos indígenas impidiesen el acceso a riquezas, los alumnos insistían en su derecho a la tierra, aunque dos afirmaciones dejaban la puerta abierta a la expropiación: «se son delas pois sí, pero se non son delas, non» y «se beneficia a alguén...» (los puntos suspensivos son originales). Sólo se encontró una alumna que no idealizaba a los pueblos aborígenes y evitaba la doble moral ante la propuesta de la modernización:

«A min gústanme as cousas antigas pero creo que eso é difícil de responder. Penso que se pode permitir sempre que non violen os dereitos humanos. Aínda que pedirles que os respeten eles se non os respetamos nos primeiro paréceme cousa de necios».

Algunos entrevistados querían conservar una supuesta pureza originaria. Por ejemplo, Antonio insistía en dos momentos distintos en la idea de que la industrialización podía ser perjudicial, negando que se debiesen mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, incluso en lo tocante a la nutrición y a la salud. Sostuvo que «a lo mejor ellos están bien como están y no la necesitan». En un caso extremo, Brenda defendía el inmovilismo como forma de preservar el atraso y no un modo de vida ideal, a través de una forma de determinismo histórico por el que nosotros «necesitamos» el desarrollo y ellos no. Además, tres entrevistados, en una forma de pensamiento ilusorio, mencionaron que la supervivencia de los pueblos indígenas hasta el presente era garantía de su futuro.

Fueron frecuentes las críticas a todo intento de erradicación de una cultura e incluso de transformarla, habiendo incluso una a las políticas de difusión del gallego, curiosamente por parte de

un alumno que empleaba parcialmente esta lengua. No hubo, no obstante, ninguno que criticase la imposición en el pasado del castellano, considerando a la lengua de la cultura dominante como la propia. Con ella, igual que con la cultura latina, muchos alumnos hacían una excepción y defendían su difusión. Sin embargo, era común la defensa de la convivencia de culturas.

La idealización del mundo precolonial se apreció en varias ocasiones. Por ejemplo, cinco entrevistados destacaron como rasgo definitorio del África anterior a la conquista europea la libertad de sus límites territoriales y de sus modos de vida, y tres que era más feliz, uno de ellos afirmando también que era más pacífica. Estos argumentos eran coherentes con las frecuentes críticas a la colonización de África. No se mencionaron tópicos de otros tiempos como el infanticidio, el canibalismo, la violencia intertribal o de género, la superstición, las mutilaciones o la poligamia.

El embellecimiento de las sociedades indígenas se encontró también en dos muestras de una percepción positiva de la América precolombina por parte de alumnos que ignoraban así una realidad de «intensa y continua explotación» de la mayoría de la población (García Añoberos, 1983:89). Conviene no olvidar que, pese a su condición de españoles, no recibieron formación sobre la historia de este período y lugar. Las similitudes del análisis que los alumnos hacían de la América azteca, maya e inca con el de otras sociedades no industrializadas dominadas por los europeos nos sitúa ante los límites de las primeras naciones, pareciendo que a los ojos de los alumnos toda sociedad no industrial y no occidental entra en la misma categoría. En este caso, Abel destacaba sus «coñecementos **moito máis** desenvoltos» (las negritas en esta cita y la siguiente son nuestras) y Antonio que

*«[los] aztecas y antes toda América antes de que llegáramos nosotros, vale que tenían conflictos como tiene todo el mundo, pero vivían en **muchísimo más** armonía con los otros. Por lo tanto no necesitaban descubrir ni conquistar, simplemente ellos vivían y vivían para vivir mejor, vivían mejor, no simplemente conquistar por conquistar o por querer hacerse el fuerte».*

También en el grupo estudiado hubo indicios de idealización, pudiendo tener su origen en la ficción audiovisual, probablemente por influencia de las películas de Disney, cuya filmografía mencionaban frecuentemente. Por eso esperaban que en el desarrollo argumental de la película *Gunga Din* (George Stevens, 1939) uno de los protagonistas se enamorase de una mujer indígena, y cuando se mencionó la presencia de Ota Benga en un zoológico, Dora aventuraba que allí liberaría a los animales.

Esta perspectiva blanda hacia los pueblos originarios coincide con otra más general con respecto a las relaciones de poder entre sociedades, optando varios alumnos por una visión que confiaba en el poder de la cultura y de los valores éticos (ninguno mencionó los religiosos). Reflejan la mentalidad de un continente con gastos decrecientes en defensa desde la Descolonización (Ferguson, 2001:67), que es acusado tanto desde Estados Unidos (Kaplan, 2007) como desde Europa (Todorov, 2003) de hipocresía por criticar las intervenciones estadounidenses mientras se deja proteger por ellas o requiere la ayuda de la superpotencia en casos como las guerras producidas al desmembrarse Yugoslavia. Esta actitud pacifista está en relación con la existencia de un contexto regional poco o nada amenazador, y por tanto poco dado a dar lugar a comportamientos destructivo-agresivos (Bourke, 2008:225).

Prejuicios negativos

También había imágenes negativas de las sociedades preindustriales, siendo sus miembros percibidos como seres marginales, extraños, atrasados y ridículos. La mayoría de estas manifestaciones se encontraron en el grupo estudiado. Su menor nivel educativo en comparación con los entrevistados hace plantear la posibilidad de que ahí resida la causa de este *paradigma negro* del indio. De hecho, aquellos alumnos de nivel educativo más bajo de entre los entrevistados y del grupo investigado fueron los que dieron muestras más explícitas y extremas de prejuicio negativo y aquellos de mayor educativo del grupo investigado (frecuentemente de una localidad vecina a la del centro educativo) ofrecieron señales de manejar, junto a los prejuicios negativos, también la perspectiva idealizadora.

El prejuicio negativo se acompañaba del desconocimiento. Ambos aparecieron el primer día de clase con el grupo investigado, en el que un grupo de alumnas se refería a los indios del Amazonas como «razas varias» o «tipo peruano», señal de que para ellos, éstos ofrecían la imagen de un conglomerado amorfo o de que los asociaban con un pequeño segmento como son los músicos ambulantes emigrados. Cuando describían a las sociedades indígenas optaban por emplear descripciones vacías y prejuiciadas. Afirmaban por ejemplo que la sociedad presentada en *El Corazón de las Tinieblas* (Conrad, 2002) era de «nativos negros que no tienen una concepción acerca da vida», describían la religiosidad nativa presente en la película *Memorias de África* (1985) como «meditación y oración» y su arte como «cultos ancestrales africanos».

Los indígenas en general destacaron por su invisibilidad de no ser tratados específicamente y así, en una puesta en común de conocimientos previos acerca del nacimiento de los Estados Unidos, los alumnos no los mencionaban ni ante la pregunta «como é que hai brancos en América?» Además, un grupo que hizo un trabajo sobre el marco histórico de *Memorias de África* no mencionaba a los kikuyu y, a pesar de preguntar por un personaje que conocían por el cine en relación al nacimiento de los Estados Unidos, tampoco fue mencionada Pocahontas.

El desprecio por el indígena se transmitía también a través de la pervivencia de la tradición de usar etnónimos de pueblos dominados de forma peyorativa (Hobsbawm, 1998:90). Éstos derivan en elementos cómicos, como en el caso de los zulúes, por los que tres alumnas preguntaron en varias ocasiones a lo largo del curso, iniciándose su curiosidad al encontrar el topónimo «Zululandia». Así, como señala Saúl David (en Antón, 2011:29) el indígena «cae bien cuando es derrotado y confirma la inferioridad que inconscientemente le atribuimos», especialmente si se trata de antiguos rivales, de «espartanos negros» que construyeron un imperio y subyugaron a otras naciones con armas y tácticas más avanzadas». El propio concepto de indígena resultaba peyorativo, pues varios alumnos se preguntaban por qué «se repartiu África: Non (sic.) tiña algún tipo de estado, estaba habitada por indíxenas ou porqué foi».

Los alumnos del grupo estudiado buscaban el estereotipo negativo y disfrutaban con él, desinteresándose por el desarrollo de las sociedades preindustriales. Esto se comprobó explicando la occidentalización de de la casa real de Madagascar a través de los retratos de sus monarcas de Andrianapoinimerina a Radama I, pues la actividad no desató preguntas ni comentarios ni en privado. Sólo el personaje de Ranavalona, que encaja en el perfil preferido por el grupo de la *mujer malvada*, indujo a los alumnos a pedir más información. El desin-

terés probablemente se originase en el hecho de que las imágenes empleadas no partían del etnocentrismo y la condescendencia propios de los manuales y los medios de comunicación del mundo subdesarrollado (Álvarez–Ossorio, 2003:126) que conducen a interesarse por las sociedades menos desarrolladas tecnológicamente sólo cuando ocurren catástrofes —como ser conquistados— o cuando lo que sucede en ellos nos afecta de forma directa.

La percepción del nativo en cualquier caso era limitada e ingenua, predominando una visión tropical que apareció al mencionarse la presencia de sociedades no occidentales en Canadá, cuando varios alumnos preguntaron si no pasaban frío. En general los indígenas se asociaban con el Amazonas o África, pero no con Australia, Argentina, Canadá o Finlandia pese a la popularidad de pueblos como los inuit o los sami. Tampoco eran percibidos como una categoría racial, siendo mencionada esta cuestión sólo en comentarios de pocos alumnos sin relación entre ellos y que no tenían una visión de conjunto del problema. De hecho, sólo una alumna asoció en dos ocasiones colonialismo con contacto entre razas diferentes, oponiendo dos en América tras la llegada de los españoles: la blanca y la indígena. Por su parte, otro se refirió a la introducción de colonos en África con ambigüedad e imprecisión afirmando que éstos «establecieron outro tipo de raza, por así dicilo». Finalmente, «negro» era una categoría que llegó a imponerse sobre la de «indígena», describiéndose por ejemplo la Luisiana como un lugar donde «moi poucos blancos dominaban a moitos negros».

Las otras culturas como espectáculo

Las culturas más atrasadas fueron percibidas como ridículas y objeto de curiosidad morbosa en el trabajo de aula. Esta percepción no dependía del nivel educativo de los alumnos, manifestando todo tipo de alumnos su disfrute del estudio de las biografías de Sara Baartman y Ota Benga. La primera fue una khoisan exhibida en ferias europeas por poseer rasgos físicos considerados exóticos a principios del XIX (esteatopigia). Fue conocida como la «Venus hotentote», analizada en el Muséum national d’Histoire naturelle de Paris entre otros por Georges Cuvier, y falleció probablemente con menos de treinta años tras caer en el alcoholismo y la prostitución. Ota Benga también fue un africano exhibido por sus particularidades físicas (era un pigmeo) en su caso en Estados Unidos un siglo después de Sara. Fue expuesto en un zoológico como muestra de una etapa primitiva de la evolución humana y se suicidó con poco más de treinta años.

El caso de estos dos africanos es representativo del desprecio por las culturas, vidas y dignidad de los pueblos indígenas que supone una de las justificaciones habituales para dominar a otras sociedades. En ambos es patente la connivencia entre ciencia y espectáculo y la importancia de las características fisionómicas a la hora de generar o potenciar el prejuicio. Se trata de ejemplos individuales, documentados y dramáticos de un fenómeno que llevó a que los restos de cerca de dieciocho mil nativos americanos fuesen guardados en el Museo de Historia Natural de California y a que los de cerca de diez mil aborígenes australianos estén repartidos por museos del mundo. El asunto es noticia reciente con casos como el del posible cráneo de Jerónimo, el del indio yahi Ishi, de las dieciséis cabezas de guerreros maoríes conservadas en Francia, y las

demandas y peticiones para la devolución y entierro de restos de indígenas desde los Estados Unidos, Reino Unido, Suecia o Francia.

Los resultados de la explicación en el aula de lo acontecido en los casos de Ota y Sara indican que el grupo sentía una atracción morbosa coincidente con la afición declarada de muchas alumnas por los *talk-shows* y programas del corazón, en los que abundan las historias de abusos que muestran detalles de la intimidad de los protagonistas y en los que las fronteras entre realidad y ficción no son claras. En ese sentido, la perspectiva ética del grupo era pobre, pues no sólo no criticaban la existencia de zoos humanos sino que encontraban atractivas las historias de los mismos, les hacía gracia la fotografía de Ota Benga con un chimpancé y las nalgas de Sara Baartman, tenían curiosidad por los clics de la lengua khoisan y pidieron en varias ocasiones a lo largo del curso historias «del tipo» de las de los dos indígenas, aunque aclarando «sin las violaciones», en una muestra de aceptación de la usurpación de la dignidad de las personas pero no de las formas más brutales de agresión, especialmente de aquellas contra las mujeres.

El interés por detalles como las peculiaridades lingüísticas o fisionómicas de los diferentes pueblos demuestra su potencial como material adecuado para iniciar actividades acerca de los primeros pueblos. Otros aspectos melodramáticos y anecdóticos que interesaron y que pueden emplearse para animar a los alumnos fueron el poema situado sobre la tumba de Sara y la localización de la misma.

La única cuestión moral suscitada por las explicaciones buscaba comprobar la completa inocencia de la víctima, preguntando una alumna si Sara bebía por deseo propio o era forzada. A los alumnos les costaba creer que seres humanos fuesen expuestos en zoos, pero no se indignaban con el hecho ni al hablarles de un caso más próximos como el del *negro de Banyoles*.

En el contexto de escarnio y divertimento con las características de otras culturas encontrado en el caso de Ota Benga y Sara Baartman, el grupo no se limitaba a despreciar culturas indígenas, sino que extendía esta actitud a todas aquellas consideradas atrasadas. Así, parte de las alumnas insistió en conocer el fenómeno del vendaje de los pies de las mujeres chinas, atracción que traspasó la barrera de los cursos pues la recomendación procedía de compañeras a las que se había explicado la cuestión el año anterior. La crítica era moralista, hecho que quedó patente cuando las interesadas rechazaban la información acerca de cómo las mujeres manchúes y entre ellas Ci Xi no recurrían a esta práctica, demandando exclusivamente saber en qué consistía y porqué se practicaba. En el ejemplo reaparecen el prejuicio contra las mujeres y la cuestión fisionómica. El interés por lo truculento se volvió a encontrar cuando varias alumnas demandaban más información acerca de un episodio de canibalismo que, aunque no estaba relacionado con poblaciones no industrializadas, supone otro ejemplo de la pervivencia *mutatis mutandis* de las actitudes imperialistas de la era de la expansión colonial europea.

La importancia de la perspectiva

Frente a la actitud morbosa de los alumnos ante la historia de dos víctimas presentadas como objetos de feria en las metrópolis, éstos adoptaron otra crítica y condenatoria al ofrecer la perspectiva de un grupo perseguido mediante medios audiovisuales impactantes.

Los miembros del grupo se sensibilizaron ante la presentación del genocidio de los herero y Nama del África Sudoccidental Alemana por parte de tropas alemanas al mando de Lothar von Trotha entre 1904 y 1907, aunque la atención se debía en gran medida a la música empleada en el vídeo proyectado en el aula (<http://www.youtube.com/watch?v=pfsF5H2FBq0>), al empleo en el mismo de mecanismos visuales impactantes como mostrar letras que se desvanecen con mensajes simples y directos en un inglés sencillo, y al uso en la banda sonora de los latidos de un corazón. La importancia de los elementos audiovisuales en las actitudes de los alumnos fue patente cuando rechazaron ver en clase otros videos acerca de la cuestión al saber que no tenían la música y el tipo de presentación del proyectado. Sin embargo, alguna de la información que les causó mayor impacto se transmitió verbalmente.

El genocidio herero también resultó perturbador para los alumnos debido a la presentación de imágenes que muestran la despreocupación e ignorancia características de la sociedad de consumo, que puede gozar de los efectos de políticas genocidas sin conocer el origen de sus bienes y servicios. En concreto, los miembros del grupo se asombraron al saber que los turistas que se divertían en unos *quads* sobre unas dunas lo hacían en realidad sobre un enorme cementerio sin señalar, que aquellos que dormían en un camping lo hacían sobre un campo de exterminio, igual que aquellos que acudían a un centro comercial, y se sorprendieron del hecho de que un soldado alemán sacase fotos en el mismo lugar durante el genocidio, no haciendo comentarios cuando se señaló el paralelismo con las fotos de Abu Ghraib. Varios alumnos preguntaron en varias ocasiones cómo era posible que estas cuestiones sucedieran.

De la misma manera, la figura de Lothar von Trotha impactó en el grupo en gran medida debido a la presencia en el vídeo de imágenes del militar en negativo y positivo en rápida sucesión en el momento en que la canción de fondo se acelera súbitamente, secuencia que los alumnos pedían insistentemente volver a ver. Más adelante se asombraron de que existiese en la Namibia actual una estatua ecuestre suya, que el grupo rechazaba hasta el punto de proponer la realización de una manifestación de protesta en su emplazamiento. También percibían claramente la diferente significación de esta efigie frente a la de la reina Victoria existente en la biblioteca del parlamento de Canadá. Finalmente, el video conmovió al alumnado por las imágenes de niños, cadáveres, cadenas y ahorcados, pero no ante el número de víctimas. Ello pese a que se señaló que la mayoría de las imágenes no se correspondían con el genocidio herero.

Los alumnos también reflejaban estereotipos del mundo del cine y de la publicidad de masas, fenómeno del que algunos eran conscientes. Por ejemplo, una alumna se refirió al líder thug de la película *Gunga Din* como «conguito», refiriéndose a los Conguitos, un producto popular de consumo que estaba disponible en la cafetería del centro y del que se venden 30 millones de paquetes en cuarenta países anualmente y que ha sido denunciado por racista. Otra, al ver la publicidad del chocolate en polvo *Banania*, afirmó que se disponía a denunciar al equivalente español *Cola-Cao* por racismo. De este modo, el trabajo con los prejuicios del pasado reciente permite abrir el debate sobre su pervivencia en el presente, anima a contemplar críticamente la publicidad y permitiría estudiar la relación del consumo con la explotación humana y del medio ambiente. En cualquier caso, es importante tener presente la dificultad de cambiar las

concepciones del alumnado, notoria en las bromas del grupo estudiado acerca del orgullo del profesor por sus supuestos antepasados «indios».

Distanciamiento

La actitud de los alumnos ante las injusticias era tibia, optando mayoritariamente por eximirse de cualquier responsabilidad y por rechazar cualquier forma de intervención excepto el envío de ayuda económica. La opresión de los pueblos dominados se percibía de forma crítica en un plano teórico pero con una actitud distanciada, como puede apreciarse en el hecho de que las únicas entrevistadas que mencionaron las masacres del Congo belga explicaban este drama entre risas diciendo que Leopoldo II «se pasó mucho matando gente o algo así, que se excedió» y que la historia tenía un final feliz pues todo acabó cuando «le entregaron el terreno al pueblo». Incluso en el grupo con que se trabajó, el uso de un libro popular de Historia que trataba el tema como *El fantasma del rey Leopoldo* (Hotschild, 2002), no desató curiosidad ni indignó. Basilio, un alumno colombiano, explicaba esta circunstancia sosteniendo que «si tú no lo vives, no lo sientes», que:

«si un chaval... si a mí me pregunta yo te puedo decir: Sí, es malo ta, ta, ta, pero si un chaval le preguntas dirá: sí fue mal lo que hicimos, pero respecto a sus principios morales, pero no te sabrá decir: por esto, por esto, por esto, porque no hay consciencia, ya, por que no sintió, no sintió el dolor. E: O sea, lo ve como algo... Basilio: Como algo que pasó no se le puede hacer nada ya y que ya hay que superarlo».

La opresión de los colonizados era un suceso natural e inevitable para los entrevistados, que subestimaban su capacidad y voluntad de resistencia, no dando muestras de conocer la oposición de los pueblos conquistados a la invasión, su contestación al dominio extranjero, ni sus victorias. También sobrevaloraban el poder europeo, como demostró un entrevistado cuando afirmó que los europeos sólo se interesaron por África cuando descubrieron diamantes, como si antes de la quinina y la ametralladora pudiesen controlar el interior (Doyle, 1986:182; Crosby, 1999:155 y Aberth, 1999:12). Crosby destaca también que el ganado europeo no se adoptó bien a África, y las dificultades pueden apreciarse asimismo en el hecho de que los británicos desistiesen de la idea de conquistar Etiopía después de que la expedición de Napier de 1868 tardase un año en cumplir sus objetivos (Stamm, 1998:23). Además, resulta imposible explicar por qué los europeos conquistaron antes América que África sin considerar estos inventos (Ferro, 1994:283). Este mito de una Europa omnipotente se aprecia asimismo en la sobrevaloración de la superioridad militar española en la conquista de América con afirmaciones como que España «arrasó literalmente con todos porque no había tecnologías» (Álvaro).

Contradicciones

Pese a la existencia en el discurso del alumnado de los elementos comunes que acaban de mencionarse, éste no formaba un todo coherente y lo habitual era que evolucionase a lo largo de las entrevistas. Ello se debía a que en ellas se profundizaba en las mismas cuestiones desde diversas perspectivas.

La doble moral era frecuente en diversos grados cuando se opinaba acerca de los pueblos indígenas. Lo más frecuente era contradecirse en un doble afán conservador–modernizador, optando frecuentemente por la primera opción aunque evitando definir claramente una postura. La contradicción se hizo patente por ejemplo en Álvaro, que sostenía que los africanos antes de la colonización europea «vivían bien, sin tecnología, sin nada» pero defendía la obligación de los pueblos originarios de modernizarse. El caso más notorio, sin embargo, fue el de Alberto, que se definía como «ultraecoloxista», renegaba del descubrimiento de América e idealizaba la vida indígena, hablando de «unha vida máis intensa» y «unha idea de vida moi bonita, estás ti ca natureza». No obstante, asumía que los pueblos indígenas tienen un modo de vida en vías de desaparición que implica una vida penosa que no defendía para sí y sostenía que «teñen unha vida boa ca natureza, aínda que teñan fame, todo o que queiras» y «penso que os que se modernicen terán maior esperanza de vida pero, a que coste?».

Como en el caso que acaba de ser citado, las posturas a favor del aislamiento de los pueblos indígenas en gran medida se contradecían con el rechazo a asumir personalmente la vida de las sociedades preindustriales y a renunciar a un estilo de vida consumista. También con la generalizada creencia en las bondades del progreso, la valoración del poder de Europa, y la importancia dada a las condiciones materiales de vida. Los pueblos originarios en gran medida funcionaban para los entrevistados como depositarios de la fe en que el hombre es bueno.

Una muestra de la mayor complejidad de la argumentación del alumnado al incidirse en las mismas cuestiones desde diferentes puntos de vista fue el uso de las doctrinas acerca de la *terra nullius* por parte de Abel: definía colonizar desde esa perspectiva pero más adelante, al definir colono, se corregía. Hablaba de una «zona donde non existe unha poboación establecida, que seña él quen chega por primeira vez a esa zona... ou aínda que seña xa establecida unha poboación indixena». Finalmente, al definir expansionismo, corregía a su compañero de entrevista, que hablaba de territorios sin dueño, aclarando «que non son teus... nin teus ou de naide, non? Non teñen porque estar ocupados por outra poboación».

Perspectivas individuales

Las entrevistas, si bien realizadas mayoritariamente a parejas, permitieron individualizar perspectivas ante los pueblos originarios. Su conocimiento permite múltiples aprovechamientos, especialmente diseñar actividades partiendo de alumnos con concepciones muy determinadas. Sus actitudes pueden predominar en un grupo, ser aprovechadas para realizar trabajos individualizados que enganchen a alumnos desmotivados o permitan profundizar a alumnos interesados; así como corregir prejuicios. Entre los puntos de vista destacaron el libertario, el idealista, el americano y el etnocentrista cultural.

El primero la ofreció un alumno que no encontraba sentido al derecho de propiedad o a las fronteras, se interesaba por los pueblos indígenas, especialmente por los nativos americanos, defendía la resistencia ante las imposiciones en materia cultural y empleaba una perspectiva fuertemente antiimperialista. Asimismo, mencionó aspectos inusuales en las entrevistas como el racismo y el miedo al crecimiento demográfico de los indios como causas de un proceso de

exterminio ejecutado por los blancos. Fue el único entrevistado que habló de la frontera en los Estados Unidos —concretamente de su cierre—, y que presentó las transformaciones de los pueblos indígenas como una variante de su desaparición.

La postura idealista fue también un caso aislado. Coincide con la anterior en su defensa de los pueblos indígenas, aunque en este caso el análisis de los mismos era utópico. Por ejemplo, el alumno que la representa fue capaz de concebir pueblos indígenas desarrollando nuevas fuentes de energía pensadas *ad hoc* para sus necesidades y prescindiendo de la tecnología industrial moderna. También confiaba en que «llegará un momento en que estén al mismo nivel y hasta que les pase por encima [a los países desarrollados]» y en que los países desarrollados les ayuden incluso hasta el punto de crear nuevas potencias. Sin embargo, en el único ejemplo que ofreció de una cultura que se adaptaba a otra lo hizo mediante el de una menos desarrollada con otra que lo estaba más (los bárbaros a la cultura latina). También fue el entrevistado que más claramente defendió el relativismo cultural, discutiendo con su compañero en dos ocasiones sobre la cuestión. Oponía «¿quién dice (...) cuál es la mejor civilización?» a «todos debemos estar igual, no tiene por qué haber diferencias entre uno y otro».

La perspectiva americana fue expresada por Basilio. Su testimonio es importante porque permite realizar estudios interculturales entre ambas orillas del Atlántico. También permite diseñar actividades tanto de investigación como de trabajo en el aula con los alumnos de origen latinoamericano que estudian en España o viceversa. Su perspectiva ofrecía elementos novedosos como introducir la idea de mestizaje, infrecuente entre el alumnado español. En ese sentido empleaba el concepto de «recivilización» con el que se refería a la acción europea sobre una cultura preexistente.

Culpaba a los españoles de la situación de los pueblos indígenas señalando como primer motivo para enseñar el proceso de independencia de Latinoamérica que «el Libertador nos sacó de mucha pesadumbre porque eran muchas las masacres que se cometían sobre todo contra los indígenas». Su tendencia a situarse en primera persona e involucrarse se acentuó más adelante, llegando a afirmar que había visto personalmente «muchas tribus disminuirse debido al gran poder europeo». Sus opiniones se contradicen con las de biógrafos de Bolívar como Lynch (2006:384–385), quien señala que los nuevos regímenes no acabaron con las matanzas de indígenas sino que hicieron que éstos empeoraran su condición al mantenerles los impuestos y quitarles sus tierras comunales para convertirles en peones.

Dos alumnas asumieron una perspectiva etnocéntrica que, aunque no ofreció opiniones favorables a la aculturación de los pueblos indígenas, era discriminatoria. Esta perspectiva no implicaba una defensa explícita de la violencia y la opresión, optándose en un caso por el imperialismo cultural defendido a través de una visión idealista que considera a la cultura como más poderosa que la fuerza.

Ambas alumnas manifestaban una acérrima defensa del imperialismo español y del valor del castellano y su difusión y usaban el relativismo moral para minimizar las consecuencias negativas del colonialismo español mientras criticaban otros. Belén, además, idealizaba la cultura occidental, que considerada superior a la de los colonizados, y ofreció la manifesta-

ción más evidente de islamofobia encontrada en las entrevistas. Proponía además el refuerzo del orgullo nacional partiendo de la enseñanza de su historia.

Las opiniones de esta pareja reflejan que los sentimientos proimperiales perviven de forma intensa en ciertos alumnos, los cuales son conscientes del rechazo de estas actitudes en los foros públicos. Ello se manifestaba en una tendencia a la contradicción entre la moral privada y la pública, empleando un discurso hipócrita con pinceladas de una brutalidad ingenua:

«E: O sea, que tú crees que hubieran estado mejor [a los americanos] sin la presencia europea/Belén: Tiene muchos pros y muchos contras, hubiese estado mejor... ellos quizás... no es que hubiesen estado mejor, es que hubiese habido muchos menos muertos... en cosas puntuales, pero a grandes rasgos estuvo bien que llegaran allí para ofrecerles pues nuevas técnicas de...» (no acaba la frase).

«Estás explotando a unas personas y oprimiéndolas, pero yo creo que no demasiado porque en mi opinión el colonialismo no se impone una cultura que los demás tengan que seguir, no es como una dictadura, tú sólo quieres que la población de la colonia trabaje para ti para obtener esas materias primas, pero no, no le veo como una opresión» (Brenda).

Los indígenas hoy

Pese a que los libros de texto de Historia españoles presentan contenidos que alcanzan hasta el año de publicación y a que el presente es un reflejo del pasado y es explicado en gran medida por él, los libros de texto apenas presentan la realidad actual de los pueblos originarios ni hacen un seguimiento de los mismos de forma diacrónica hasta el presente. De este modo, renuncian a una de las utilidades de la enseñanza de la Historia.

Un ejemplo de renuncia a explicar históricamente una realidad actual se encuentra en el manual VV (363), que ofrece un mapa que muestra la composición étnica actual de Latinoamérica basándose en las categorías de indígena, negro y blanco que es una muestra de la historia de un dominio colonial derivado en segregación interna. El mapa se origina en el punto 1.2. del libro, en el que no se analiza la compleja historia étnica de la región, y la pregunta sobre el mapa no pide sino una descripción. Además, varios signos de la leyenda compiten entre sí, como «minoría de población indígena» con «mayoría de población blanca»; así como «sin minoría importante» con dos que hablan de la presencia de mayorías (indígena o blanca).

Los ejemplos en que se menciona con más detalle la situación presente de los pueblos originarios son escasos, sin conexión con otros apartados del libro y sin problematizar. Uno de los libros que aborda la cuestión con mayor detalle, el SM 08, se limita a hablar de la «marginación de las minorías mestizas e indígenas», del «xenocidio de la población indígena, con más de cien mil muertos» en Guatemala y del «marcado cariz indigenista» (287) de los movimientos guerrilleros latinoamericanos, mencionando de nuevo la cuestión seis temas adelante (404) sin explicaciones ni referencias al tratamiento previo de la cuestión.

El aspecto que se menciona con más frecuencia es el del indigenismo, que se define en un margen del libro SM 08 (286); cuyo «retorno» se destaca en el título de un subapartado dedicado a los países andinos del de Anaya (384), y que se señala entre las fuentes de la Descoloni-

zación en el de Santillana (294). Sin embargo, las referencias son escasas y aisladas. Además, el penúltimo manual se limita a mencionar la defensa del indigenismo por parte de Evo Morales sin ofrecer mayor explicación, y el último cita como ejemplos de indigenismo el concepto de negritud —en la única mención encontrada al mismo— y el panarabismo, que presenta en negrita y define.

Los alumnos, por su parte, entendían correctamente que los pueblos indígenas eran víctimas en el presente, pero insistían en la existencia de mecanismos económicos e indirectos, siendo este un período en el que no se conquista sino que se «está facendo unha presión» (Aarón). Ofrecían una imagen excesivamente benevolente, no hablando de matanzas sino de contagio cultural en un mundo en proceso de Globalización en el que se impone un modo de vida consumista, y de pérdida del territorio de los pueblos indígenas. Esa percepción de un drama lento, natural e inexorable hacía que la mayoría de los entrevistados no lamentase este proceso o lo hiciese desapasionadamente.

Conclusiones

La enseñanza del pasado de los pueblos indígenas en España requiere un profundo replanteamiento. Desde el punto de vista de la enseñanza, los libros siguen una perspectiva teleológica que enlaza a las principales culturas de la tradición europea marginando a aquellas sociedades de menor tamaño y complejidad. Ello se hace recurriendo a presentar la perspectiva de las sociedades industrializadas, infravalorando la usurpación territorial y la catástrofe demográfica y social sufrida por las otras sociedades. Además, su tratamiento comparte problemas propios de la enseñanza de la historia como la despersonalización, desproblematización y desconexión del pasado con el presente.

El alumnado, por su parte, idealiza y desprecia a las sociedades no Estatales contemplándolas como sujetos exóticos y fuentes de entretenimiento, pero también como individuos libres y felices. En lo actitudinal, se distancia de los crímenes cometidos en la era del imperialismo y en lo cognitivo desconoce la resistencia al dominio foráneo e ignora conceptos básicos de antropología (animismo, tribu). Para corregir estas carencias y prejuicios se ofrecen una serie de propuestas didácticas en el próximo apartado, aunque debe considerarse que se enmarcan dentro de los paradigmas constructivistas y de la World History, todavía muy lejanos de las aulas españolas. Se trata, por tanto, de un debate a abrir, fundamental para crear ciudadanos autoconscientes y responsables que habitan un mundo globalizado.

Propuestas didácticas

A la hora de plantear soluciones a estas carencias, la primera supone cambiar la selección de contenidos conceptuales, ofreciendo un lugar a las sociedades indígenas como habitantes de pleno derecho del pasado y el presente. En segundo lugar, para no sobrecargar los contenidos de una materia, deberían trabajarse desde aquellos cursos en que se aborden asignaturas de ciencias sociales incrementando el nivel de dificultad entre ellos. Para lograr una enseñanza

más completa también es importante equilibrar la información sobre los géneros, áreas geográficas, fuentes (información visual, audiovisual y escrita), combinar ficción y ensayo (cine y documental en sus variadas formas en el caso audiovisual) y combinar fuentes históricas e historiográficas y perspectivas ante el contacto con pueblos más desarrollados.

De forma más concreta se ofrecen una serie de principios para los que proponemos una serie de actividades acompañados de especificaciones que las aclaran (ver Tabla 2). Dado que la propuesta es extensa y que se opta por un modelo que deja libertad al docente como profesional que mejor conoce su contexto de aula, las actividades se dejan al criterio de los departamentos didácticos y se proponen más como ejemplos de los principios.

Tabla 2. Perspectivas y actividades a trabajar sobre los pueblos indígenas.

PRINCIPIO	ACTIVIDAD	DIRECTRIZ
Relacionar pasado y presente	–Partir de las disculpas del Estado australiano en 2008: incentiva la curiosidad y muestra la vigencia del pasado. –Comparar el trato a la khoisan Sara Baartman en el siglo XIX y la imagen que se ofrece de ellos en <i>Perdidos en la tribu</i> .	–Trabajar paralelismos y diferencias entre la opresión actual y la de sociedades coloniales y la relectura que los movimientos indigenistas hacen del pasado. –Presentar el pasado en un curso y el presente en otro.
Mencionar responsables concretos de la opresión de los pueblos indígenas	–Destacar el papel de la minería y el sector primario, estableciendo similitudes y diferencias entre sus actuaciones presentes y pasadas. –Mencionar a personajes como Lothar von Trotha o Leopoldo II.	Mostrar la importancia de la demanda y centrarse en marcas y productos, especialmente en bienes de consumo.
Enseñar al nativo en posición de fuerza y no sólo de víctima	Debatir en torno a las referencias a la superioridad de los indígenas americanos en muchos aspectos en los primeros momentos de la conquista (Moogk, 2000:24 y 28, Fernández–Armesto, 2002:524).	Ofrecer una perspectiva similar a la adoptada en la novela <i>Todo se desmorona</i> (Achebe, 1997): partir de la historia precolonial y entonces el contacto.
Evitar el moralismo	–Referir la belicosidad de los indígenas y el uso de prácticas condenables según criterios occidentales. –Indagar en las ideas previas preguntando ¿son buenos los indios?, o ¿son libres?	Partir del maniqueismo frecuente en el alumnado.

<p>Enseñar que la definición de pueblo originario y su percepción es cultural e histórica</p>	<p>—Mostrar cómo la imagen del indio empeora a medida que su poder con respecto a los occidentales disminuye a lo largo de los siglos XIX y XX. —Enseñar cómo los san fueron marginalizados antes por los bantúes que por los europeos.</p>	<p>Plantear desde un punto de vista histórico las formas de convivencia entre sociedades con diferentes niveles de desarrollo.</p>
<p>trabajar con las representaciones sociales</p>	<p>—Mostrar a aquellos individuos cuya historia ha sido más difundida y alterada para servir a la memoria de los occidentales (Sacawagea, Pocahontas). —Debatir en torno a la prohibición de la venta a menores de <i>Tintin en el Congo</i> en los Estados Unidos y el Reino Unido. —Comparar <i>Perdidos en la tribu</i> con <i>Tribal Wives</i>. —Comparar los programas anteriores con material documental como la serie <i>Otros pueblos</i>. —Estudiar la historia de la supervivencia de pueblos sin Estado, con ejemplos conocidos (de Brasil o Estados Unidos) combinado con otro menos popular (asiático o africano).</p>	<p>Trabajar con los medios de comunicación presentes y pasados.</p>
<p>Trabajar con el aspecto humano</p>	<p>Ofrecer ejemplos de nativos que optaron por la resistencia armada (Windradyne, Mannalargenna, Yagan o Pemulwuy) y otros como que buscaron la adaptación (como Bennelong o Jemmy, que permitiría enlazar con la enseñanza de la ciencia).</p>	<p>Utilizar lo anecdótico para acceder a lo significativo.</p>
<p>Usar en gran medida materiales de bajo nivel de abstracción.</p>	<p>Recurrir a las las imágenes y la música.</p>	<p>Emplear el elemento emocional.</p>

Existe también la posibilidad de abordar el estudio de la Historia en torno a conceptos–problemas señalando sus interrelaciones. Pueden usarse como método de enseñanza, en una aproximación más propia de las ciencias sociales en conjunto que de la Historia en particular, o para recalcarlos a lo largo de las lecciones y los cursos. De entre ellos:

Frontera: el ejemplo estadounidense es el que permite disponer de mayor cantidad de material aunque, como se encontró entre los alumnos de la investigación en el aula, resulta menos conocido y popular que en el pasado. Los paralelismos con Siberia, África del sur, Australia, la Patagonia o el Amazonas permiten establecer similitudes y diferencias. Las comparaciones con la Reconquista pueden ser de utilidad. El caso argentino puede estudiarse con una serie de videos acerca de la «Campaña del desierto» (en 4 partes: <http://www.youtube.com/watch?v=aJdaTnJYH5U>).

Migración colonial: los movimientos de colonos que implican los procesos coloniales son los generadores de las fronteras en expansión del punto anterior.

Posesión de la tierra: este punto debería trabajarse en relación directa o junto con el de frontera. Para introducir la cuestión puede trabajarse con la película *Rabbit–proof fence* (2002) que al tener a una adolescente como protagonista permite a los alumnos identificarse, aborda el problema de la asimilación a través de las *Stolen Generations* y usa la barrera contra los conejos como metáfora acerca de los límites y la posesión.

Reparto: en otros casos el destino de los pueblos originarios fue la asimilación forzosa a menudo disolviendo a la población entre los europeos. Además de las *Stolen Generations* de Australia puede mencionarse el caso de la isla Martín García en Argentina, donde se recluyó a cientos de indígenas para luego entregarlos como peones, criados o al ejército.

Reserva: los pueblos originarios tuvieron como destino común ver reducido su espacio. Los casos más dramáticos son los confinamientos en campos de la muerte como Shark Island o Flynders Island.

Mestizaje: idea fundamental que se puede trabajar a partir de ejemplos como los Méti, caboclos o cholos.

Descubrimiento: conviene trabajar las connotaciones del término. Puede ejemplificarse con territorios pequeños (islas Canarias, Tasmania) y detenerse en el mestizaje y la transmisión de enfermedades.

Asimilación y multiculturalismo: abordar el debate primero en el pasado y después en el presente. La pervivencia y adulteración de la toponimia indígena y de sus nombres propios son ejemplos concretos cercanos a la realidad de los alumnos que pueden usarse en el aula.

Modernización: puede abordarse mediante preguntas planteadas a partir de ejemplos históricos como ¿eran bárbaros los pueblos prerromanos?, ¿estaban mejor tras la romanización?, si lo estaban: ¿no deberían estarlo los pueblos nómadas o en estadios primitivos de la agricultura de hoy? O ¿son pueblos indígenas o primitivos a los pintores de Lascaux?

Acerca del modo de vida de las comunidades indígenas puede debatirse en torno a: ¿tienen diferentes necesidades a las del hombre occidental? ¿Debe obligárseles a renunciar a alguna de sus costumbres, como el infanticidio o la belicosidad? ¿Debe obligárseles a conocer quién

es el resto del mundo y así decidir? ¿Debe preservarse su aislamiento a toda costa? O plantear que si creen que los que se modernicen tienen mayores posibilidades de sobrevivir y mejores condiciones de vida, ¿no debería hacerse? En cualquier caso, es importante enseñar retrocesos históricos.

Estado: conviene mostrar su evolución histórica. En el caso de las sociedades precoloniales deben trabajarse los tópicos que las asocian con cazadores–recolectores nómadas, mencionando que algunas como la encontrada por los ingleses en Virginia son consideradas Estados (Fernández–Armesto, 2009:523). Otros pueblos indígenas disponían de organizaciones muy complejas como aztecas o incas, cuya transformación en «indígenas» conviene abordar. Es importante desmitificar al Estado como modelo último y mejor de organización sociopolítica.

Identidad nacional: la idea de forjar nuevas patrias para inmigrantes europeos —frecuentemente a través de la guerra— está detrás de muchos exterminios de indígenas, como defendió Julio Argentino Roca.

Darwinismo social: la enseñanza de la aplicación y transformación de las ideas evolucionistas al terreno de lo social puede realizarse en torno a los zoos humanos. Existe, por ejemplo, una unidad didáctica en torno a la feria de en San Luis de 1904: <http://www.usd116.org/ProfDev/AHTC/lessons/GoerssFelro/Lessons/Lesson3/Lesson3.htm>. También puede trabajarse con el largometraje *Vénus noire* (2010) sobre el caso de Sara Baartman existe, o con los podcast del programa *Polvo eres* (<http://www.rtve.es/podcast/radio-5/polvo-eres> bajo los encabezamientos «Devolución de restos aborígenes», «Devolución restos maoríes I», «El cerebro del indio Ishi» y «Una calavera a subasta». El caso de un prisionero español de la Guerra de Independencia disecado y conservado en un museo en Montbrison (Francia) ayudaría a ver el caso con mayor empatía. Estas actividades deberían ser presentadas después de alguna sobre prejuicios en el presente para evitar usar la Historia según una estrecha perspectiva de progreso constante. También es útil mostrar a gente que trascendía muchos de los prejuicios de su tiempo como el teniente William Dawes en la Sydney primitiva, o Jeremiah Evans y Lincoln en relación a la *Removal Act*.

Infraestructura: frente al discurso mayoritario en los manuales de secundaria a favor de las infraestructuras, éstas frecuentemente fueron la antesala a la destrucción de las culturas indígenas y el medio ambiente. Sus efectos sociales pueden verse en el comic «Lois Riel», especialmente en su tercera parte (Brown, 2006:121–199) y en el final, donde se muestra la relación entre el desarrollo del ferrocarril *Canadian Pacific* y la usurpación de tierras a los mestizos francófonos y a los indígenas. Aborda también el uso de títulos autootorgados de propiedad.

Buen salvaje: presentar cómo a cierta imagen positiva del indio en la Ilustración y el Romanticismo le sucedió el llamado darwinismo social para volver en la actualidad a una versión nueva del buen salvaje. Es importante resaltar que al hablar de los nativos, los occidentales «were only talking to themselves about themselves» (Pearce, 1965).

Ecosistema: abordar su asociación con la cultura.

Notas

¹ Para simplificar el proceso de citas, a partir de ahora se usarán las abreviaturas VV y SM 02 y 08 para el manual de Vicens Vives y los dos de la editorial SM, y se identificará por el nombre de la editorial al resto.

² Los nombres del alumnado fueron cambiados para preservar su anonimato. Las citas de los manuales se conservarán en gallego cuando sean en esta lengua por su fácil comprensión para castellanohablantes y por la importancia de preservar los giros idiomáticos en un estudio cualitativo como éste. A los entrevistados se les dio a elegir el empleo del gallego o el castellano (adaptándose el entrevistador a la lengua elegida). La primera fue elegida en cinco entrevistas en las que intervenían diez entrevistados. Por centros, en el IES David Buján hubo tantas entrevistas en una lengua como en la otra y en el IES Francisco Aguiar algo más de las tres cuartas partes optaron por el castellano. Los tres alumnos de origen foránea optaron por esta última lengua.

Bibliografía

- Aberth, J. (2011).** *Plagues in World History*. Plymouth: Rowman y Littlefield.
- Achebe, C. (1997).** *Todo se desmorona*. Barcelona: Étnicos del Bronce.
- Aglás Grande, S.M. (2000).** «American Indian Geographies of Identity and Power: all the Crossroads of Indígena and Mestizaje». *Harvard Educational Review*, 70 (4), pp. 480–481.
- Akehurst, M. (1972).** *Introducción al derecho internacional*. Madrid: Alianza.
- Alam, F. (2007).** «Civilización / barbarie en los manuales de Historia del secundario». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 16, pp. 393–401.
- Alvárez–Ossorio, I. (2003).** «La cuestión palestina en la prensa española». En Álvarez–Ossorio, I. & Barreñada, I. (coords.). *España y la cuestión palestina* (pp. 125–172). Madrid: Los libros de la catarata.
- Antón, J. (2011).** «Entrevista a Saúl David». *El País Semanal*, 11 de setembro de 2011, pp. 26–30.
- Aróstegui, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J. & Risques Corbella, M. (2008).** *Historia do Mundo Contemporáneo*. A Coruña: Vicens Vives, s. l.
- Bengoa, J. (2007).** *La emergencia indígena en América Latina*. México D.F. / Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bourke, J. (2008).** *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

- Brown, Ch. (2006).** *Louis Riel. Un cómic biográfico*. Barcelona: La Cúpula.
- Carretero, M., López-Manjón, A. & Jacott, L. (1995).** «La explicación causal de distintos hechos históricos». En Carretero, M. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 83–95). Buenos Aires: Aique.
- Conrad, J. (1992).** *El corazón de las tinieblas*. Madrid: El País.
- Crosby, A. (1999).** *Imperialismo ecológico*. Barcelona: Crítica.
- Cuesta Fernández, R. (1998).** *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Castro Siman, L. M. (2003).** «L'imaginaire des adolescents et la fondation de la nation au Brésil». En Tutiaux-Guillon, N. & Nourrisson, D. (ed.). *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 105–120). Saint-Etienne: Publications de l'université de Saint-Etienne.
- Doyle, M. W. (1986).** *Empires*. Ithaca: Cornell University Press.
- Falaize, B. (dir.), Boyer G., Eizlini, C. & Benhayou A.-M (2009).** *La colonisation et les décolonisations dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*. Lyon: INRP.
- Feixa, C. (1998).** «De jóvenes, bandas y tribus». Barcelona: Ariel.
- Ferguson, N. (2001).** *Dinero y poder*. Madrid: Taurus.
- Fernández Ros, J. M., González Salcedo, J. & Ramírez Aledón, G. (2008).** *Historia do Mundo Contemporáneo*. Santiago de Compostela: Obradoiro/Santillana.
- Ferro, M. (1994).** *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances. XIIIe–XXe siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- García Añoveros, J. M. (1982).** «La fuerza de trabajo del indígena americano en las épocas prehispanica y virreinal». *Quinto centenario*, 3, pp. 87–108.
- Gil Carnicero, P. & Piñeiro, M. R. (1989).** «El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico». En Carretero, M., Pozo, J.I. & Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 263–284). Madrid: Visor.
- González Fernández, X. (2002).** *Historia do mundo contemporáneo*. A Coruña: Rodeira–Edebé.
- González Muñoz, M. C. (2002).** *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid: Anaya.
- Hobsbawm, E. (1998).** *La era del imperio, 1875–1914*. Barcelona: Crítica.
- Hotschchild, A. (2002).** *El fantasma del rei Leopoldo: una historia de codicia, terror y heroísmo en el África colonial*. Barcelona: Península.
- Kaplan, R. D. (2007).** *Gruñidos imperiales: el imperialismo norteamericano sobre el terreno*. Barcelona: Ediciones B.
- Kuethé, J. L. (1971).** *Los procesos de enseñar y aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Lautier, N. (2000).** «L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents». En Moniot, H. e Serwanski, M. (dirs.). *L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent* (pp. 127–147). Paris: L'Harmattan.
- Linch, J. (2006).** *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica.
- Menéndez del Valle, E. (1975).** «Sahara español: una descolonización tardía». *Cuadernos para el diálogo*, 68, 58 páginas.
- Merchán, F. J. (2005).** *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

- Nichols, R. L. (2009).** «National Expansion and Native Peoples of the United States and Canada». In Maybury–Lewis, D.; Macdonald, T. & Maybury–Lewis, B. *Manifest destinies and indigenous peoples* (pp. 145–169). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Otero Carvajal, L. E.; Fernández Bulete, V. & Gómez Bravo, G. (2008).** *Historia do Mundo Contemporáneo*. Madrid: SM, s. l.
- Pacheco de Oliveira, J. (2009).** «'Wild Indians, Tutelary Roles, and Moving Frontier in Amazonia: Images of Indians in the Birth of Brazil». In Maybury–Lewis, D.; Macdonald, T. & Maybury–Lewis, B. *Manifest destinies and indigenous peoples* (pp. 85–118). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pearce, R. H. (ed.) (1988).** *Savagism and Civilization: A Study of the Indian and the American Mind*. Berkeley, California: University of California Press (ed. 1ª *The Savages of America: A Study of the Indian and the Idea of Civilization*, 1953)
- Pousa Castelo, M. (2012).** *O ensino–aprendizaxe do imperialismo* (tesis doctoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prats, J.; Castelló, J. E.; Forcadell, C.; García, M. Camino; Izuzquiza, I. & Loste, M. A. (2008).** *Historia do Mundo Contemporáneo*. Getafe (Madrid): Anaya.
- Stamm, A. (1998).** *L'Afrique de la colonisation à l'indépendance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Todorov, T. (2003).** *El Nuevo desorden mundial: reflexiones de un europeo*. Barcelona: Península.
- Tussell, J.; Sepúlveda, I.; Tussell, S.; Sueiro, S. & Mateos, A. (2002).** *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: SM.
- Valls, R. (dir.).** *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia, vol. 1: Países andinos y España*. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA/ O.E.I., S.I.
- Vitoria, F. de (1998).** *Sobre el poder civil. Sobre los indios. Sobre el derecho de la guerra*. Madrid: Tecnos.
- Willmer, F. (1993).** *The indigenous voice in world politics. Since times immemorial*. Newbury Park (California)/London/N. Delhi: SAGE.
- Wolf, E. R. (1987).** *Europa y la gente sin historia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Woods, P. (1989).** *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.