

El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato

The Eurocentric discourse in Baccalaureate Spanish textbooks of History of Art

Raúl López-Castelló (*) / David Parra-Monserrat

Resumen

Esta investigación analiza la presencia del discurso eurocéntrico en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato desde una dimensión sociogenética. La muestra se compone de ejemplares pertenecientes a editoriales españolas de alcance nacional (Anaya, ECIR, Ediciones Ruiz, SM, Teide y Vicens Vives) en una cronología que comprende los distintos periodos por los que ha atravesado la materia entre 1953 y 2006. El estudio deriva de la aplicación de un guion de análisis documental que contempla, entre sus variables, la construcción de identidades. Los resultados muestran la presencia y resistencia sociohistórica del discurso eurocéntrico en los manuales de Historia del Arte analizados, tendiéndose con ello a la construcción, reproducción y esencialización de identidades etnocéntricas. De este modo, para ahondar en la formación de una ciudadanía crítica, se hace necesario replantear los enfoques y las finalidades que fundamentan el relato de la Historia del Arte escolar en recursos como el que nos ocupa en este trabajo.

Palabras Clave: eurocentrismo, libros de texto, Historia del Arte, enseñanza, bachillerato, identidades, ciudadanía crítica, análisis del discurso

Abstract

This research analyzes the presence of Eurocentric discourse in the baccalaureate History of Art textbooks from a sociogenetic perspective. The sample is made up of textbooks belonging to publishers of Spanish national scope (Anaya, ECIR, Ediciones Ruiz, SM, Teide and Vicens Vives) in a chronology that includes the different periods through which the subject has gone through between 1953 and 2006. The study derives from the application of a document analysis script that includes, among its variables, the construction of identities. The results show the presence and sociohistorical resistance of Eurocentric discourse in the analysed History of Art textbooks, thus tending to the construction, reproduction and essentialization of ethnocentric identities. In this way, to delve into the formation of a critical citizenship, it is necessary to reconsider the approaches and purposes that base the History of Art school narrative in resources such as the one we are dealing with in this article.

Key words: Eurocentrism, textbooks, History of Art, teaching, baccalaureate, identities, critical citizenship, discourse analysis

(*) Universitat de València (España), Raul.Lopez-Castello@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-6745>, autor de correspondencia/ corresponding author

López-Castelló, R., & Parra-Monserrat, D. (2023). El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 49. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499578 - / Recibido 07-08-2023 / Aceptado 18-12-2023

1. Introducción

El ámbito educativo es un territorio en disputa en el que diversos discursos y formas de representar el pasado, el patrimonio cultural o el sentido de pertenencia pugnan por normalizarse, por convertirse en un sentido común hegemónico que con frecuencia acaba viéndose como la opción *natural* o única. La selección de los contenidos, por tanto, no remite sólo a un debate teórico de índole epistemológica o psicopedagógica, sino también de índole política con claras implicaciones identitarias (Cerón, 2011; Parra et al. 2021). Siendo esto así, al analizar los diferentes *productos escolares* debemos ser conscientes de su influencia sobre el perfil del alumnado/ciudadanía que se quiere formar y, en este sentido, resulta fundamental plantearse qué tipo de conocimientos aportan dichos productos y, sobre todo, cuáles han podido ser los criterios que explican la selección que en ellos se efectúa (Tadeu da Silva, 2001).

En relación con estos postulados, es sabido que la enseñanza de las materias histórico-culturales ha estado históricamente ligada a la construcción y reproducción de identidades colectivas de distinto signo, entre ellas las relacionadas con la conformación y asunción de un imaginario europeo-occidental marcadamente eurocéntrico (Cuesta, 1997; Pérez-Garzón, 2008; Valls, 2007). A este respecto, Wallerstein (2001) agrupó en cinco los principales aspectos en los que se manifestaría el eurocentrismo inherente al nacimiento y evolución institucional de las Ciencias Sociales, a saber, la tendencia universalista del pensamiento europeo; la consideración de *la* civilización (occidental) y sus valores como cima y medida; el orientalismo, su sistema binario y sus consecuencias políticas; los intentos de imponer la teoría del progreso (europeo-occidental); y la construcción historiográfica basada en estos principios. En este sentido, como indicábamos, la enseñanza de las mencionadas ciencias habría participado de tales fundamentos, adquiriendo con ello un papel relevante en su reproducción sociohistórica.

Así las cosas, la construcción del conocimiento escolar relacionado con las Ciencias Humanas y Sociales y la investigación a este respecto no pueden obviar las relaciones saber-poder desde la óptica de un colonialismo epistemológico que, tal y como señalan los estudios culturales y postcoloniales, ha universalizado las formas *occidentales* de leer el pasado (a través de la reproducción de un canon erigido con base en determinados valores), ha invisibilizado o estigmatizado cualquier forma histórica de alteridad no-occidental y, en paralelo, ha contribuido a definir un *nosotros* –europeo, occidental- que también se reconfigura y redefine como producto de sus *otros* (Fanon, 1963; Lander, 2000).

Aunque este aspecto ha sido afirmado ampliamente para el conjunto de las Ciencias Sociales escolares, especialmente la Historia y la Geografía (Cajani, 2008; Pérez-Garzón, 2008), creemos que es necesario profundizar en el papel que ha jugado la Historia del Arte en la construcción y reproducción de ciertos rasgos de dicho imaginario europeo-occidental. De este modo, en línea con las consideraciones previamente

esbozadas, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la presencia y pervivencia del discurso eurocéntrico en el relato de los manuales de Historia del Arte de Bachillerato desde una perspectiva sociogenética que permita rastrear cambios y continuidades al respecto. Con ello, se pretende contribuir a la descolonización de estos discursos y poner las bases para la articulación de propuestas alternativas más inclusivas e interculturales.

2. Construcción del discurso eurocéntrico en los manuales escolares de Historia, Geografía e Historia del Arte

¿Qué se entiende por Europa? ¿Qué es Europa? ¿Qué ha sido Europa? Con la enunciación de estos interrogantes iniciaba Valls (1994, p. 10) el análisis del concepto y la visión de Europa en los temas de Historia de los manuales de los tres últimos cursos (6º, 7º y 8º) de la Educación General Básica impulsada por la Ley General de Educación (LGE). En su estudio constató una dimensión “europeísta” de los manuales analizados que, en muchas ocasiones, revestía un marcado carácter eurocéntrico. Las referencias a Europa, en su acepción sustantiva o adjetiva, respondían a una supuesta cultura común, especialmente subrayada a partir de la Edad Media que, precisamente, tenía en los contenidos artísticos -los movimientos artísticos occidentales- uno de los supuestos factores explicativos. Además, el uso de la noción revestía con frecuencia cierta imprecisión, utilizando Europa en genérico cuando realmente se refería Europa occidental. En todo caso, los manuales contribuían a trasladar una visión esencialista de la identidad europea, ya que no se reparaba en la historicidad del proceso de su conformación. Y esta era una caracterización que, con ciertos matices, Valls (2007, pp. 195-197) reafirmaba para los manuales de Historia destinados a la Educación Secundaria establecida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), indicando la pervivencia en ellos de connotaciones peyorativas ante el adjetivo oriental, así como cierta indefinición respecto al carácter europeo de lo occidental.

Por su parte, dentro igualmente del contexto español, el trabajo de López-Facal (2010), en el cual se analizaban manuales de Historia desde el siglo XIX hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE), recalcó que la identificación europeísta que aparece sobre todo a partir de los años setenta del siglo XX presenta un carácter historicista, siendo más afectiva y simbólica que racional. De este modo, siguiendo al autor, se ha ido conformando implícitamente una identidad europea (occidental) sobre la idea de un *pasado común* que sería uniforme y con escasas influencias externas. A partir de los años setenta el discurso histórico escolar, por tanto, tendería a diluir los marcos nacionales -que en todo caso han seguido muy presentes en su versión igualmente esencialista- para subrayar la (auto)conformación de una Europa de hitos homogeneizados y homogeneizantes, entre ellos “la cultura clásica grecorromana en la antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la edad media; el renacimiento artístico del quattrocento; el siglo de las luces; la revolución industrial; las revoluciones

liberales...” (López-Facal, 2010, p. 6). Dentro de este esquema, los pueblos o culturas no europeos desaparecen del discurso y solo se hacen presentes -en contadas ocasiones- en función de su relación o contribución a la historia europea. Se habla así del primer sustrato de *civilización* (Mesopotamia, Egipto...), pero estas culturas ya no vuelven a estar presentes. Otras, como India o China, prácticamente quedan ausentes. Se presenta así una historia europea de raíz eurocéntrica en línea con el colonialismo epistemológico ya planteado.

En el plano internacional, el discurso histórico parece haber adquirido el mismo tono etnocéntrico. Así lo ha revelado, por ejemplo, la investigación de Cubilla (2020) centrada en las normativas curriculares y los manuales argentinos de historia antigua comprendidos entre 1850 y 1950. En el estudio, el autor estableció siete ejes de análisis, a saber, las nociones de raza y civilización; la caracterización realizada del antiguo Egipto; la relevancia concedida al pueblo hebreo; la posición en torno al cristianismo; la relación Oriente-Occidente; las valoraciones históricas que merecen las sociedades del antiguo Oriente; y la dimensión binaria masculino-femenino con sus correspondientes atribuciones. A través de estos dominios, el estudio evidenció cómo el relato de la historia antigua de las sociedades de Oriente, de la civilización griega y de la cultura romana de los manuales analizados guardaba una fuerte vinculación con la matriz de pensamiento occidental, eurocéntrica y cristiana mantenida desde los intelectuales positivistas argentinos de finales del siglo XIX hasta los nacionalistas católicos de los años veinte y treinta del siglo XX. La Antigüedad, en este sentido, era relevante para las élites políticas e intelectuales de Argentina en la medida en que les permitía justificar su pertenencia a la civilización occidental. De este modo, los manuales analizados contribuyeron a la conformación de un imaginario europeo esencialista de raíces eurocéntricas.

Asimismo, atendiendo cronologías más recientes dentro del contexto colombiano, destaca el trabajo realizado por Cerón (2011) en el que se analizaron algunos manuales de Geografía Universal de octavo grado publicados entre 1970 y 1990. Entre otros aspectos, la autora señaló que los textos escolares considerados expresaban la ideología eurocéntrica al ubicar a Europa como referencia central autoconformada de civilización, desarrollo y modernidad. A su vez, en línea con esta ideología, indicó cómo las formas y procesos de dominación, explotación y conflicto quedaban desdibujadas o simplemente estaban ausentes del relato. Un aspecto, este último, que, como hemos apuntado, subrayó el propio Valls (1994 y 2007) para el caso español.

Estos resultados también coinciden con los alcanzados por Osorio y Balbuena (2013) dentro del mismo contexto colombiano. En su caso, el centro de interés recaía en el análisis de la visión de Latinoamérica en los manuales de Historia Universal de octavo grado entre 1997 y 2010. Así, constataron cómo, en buena medida, las sociedades y los procesos latinoamericanos aparecen en función de la historia occidental, dando pie a una visión de estos descontextualizada y peyorativa. Tal y como señalan los propios autores, “la enseñanza de la historia universal reproduce una estructura de pensamiento

en la que Europa es el único modelo válido de sociedad”, por lo que “las sociedades latinoamericanas por su diferenciación juegan un papel pasivo, despreciativo y subordinado en el concierto mundial” (Osorio y Balbuena, 2013, p. 50). Dentro de la ideología eurocéntrica, lo afirmado para las sociedades latinoamericanas en este estudio podría ser aplicado a todas aquellas que se alejan del modelo europeo-occidental (eurocéntrico) de sociedad.

En el caso concreto de la Historia del Arte, dentro del contexto español, también contamos con estudios que han subrayado la narrativa eurocéntrica que subyace en algunos de los manuales escolares de la disciplina. Así, por ejemplo, el estudio de Cantonero (2002) analiza tres libros de finales de los años noventa del siglo XX y señala cómo el arte del Oriente Próximo y Egipto solo aparece en unas coordenadas espaciotemporales muy concretas, mientras que el arte americano, australiano, africano y asiático está prácticamente ausente. Ello afectaría a la visión que el alumnado conforma en torno a ese *otro* arte no europeo y las sociedades que lo producen, favoreciendo actitudes eurocéntricas de superioridad cultural (occidental). Unas conclusiones que, tal y como hemos expuesto, están en consonancia con lo apuntado por Valls (1994 y 2007) y López-Facal (2010) para el caso de la Historia escolar.

A su vez, en el contexto internacional, especialmente estadounidense, algunos autores como Levitt y Rutherford (2019), Nelson (1997) o Mast (2019) también se han ocupado de los manuales de Historia del Arte, en estos casos, de los correspondientes a los cursos introductorios de esta materia en los niveles postsecundarios y universitarios. En sus resultados señalan cómo estos textos han contribuido a la construcción discursiva de una Historia del Arte que potencia un *canonical core* dividido por etapas y escuelas y leído en clave eurocéntrica y nacional.

Con todo, si bien es cierto que a partir de los años setenta y ochenta del siglo XX los cambios sociopolíticos y educativos acaecidos en España comenzaron a erosionar algunos de los elementos clave de determinadas representaciones y relatos centrados en la difusión de identidades esencialistas y, a menudo, excluyentes en los manuales escolares, ello no supuso una completa desaparición de algunos etnocentrismos como, a nuestro particular interés en este estudio, el eurocentrismo. Más bien se habría producido una transformación o banalización que, en parte, aún queda reflejada en los discursos, recursos y producciones académicas y escolares. Incluso puede que, a tenor de los citados estudios (Cantonero, 2002; Cerón, 2011; Cubilla, 2020; Levitt y Rutherford, 2019; López-Facal, 2010; Mast, 2019; Nelson, 1997; Osorio y Balbuena, 2013; Valls, 1994 y 2007), la identidad europea en el sentido eurocéntrico y esencialista haya resultado especialmente reforzada, implícita o explícitamente, a partir de los años setenta. En este sentido, en su ya referido trabajo, Wallerstein (2001) advirtió que los ataques lanzados en el último tercio del siglo XX contra el eurocentrismo de las Ciencias Sociales se hacían, en muchas ocasiones, desde presupuestos igualmente eurocéntricos, por lo que, lejos de acabar con dicho etnocentrismo, contribuían a su

perpetuación. De ahí que resulte tan importante desentrañar, en un tiempo largo, la conformación de un determinado discurso en torno a Europa.

Así las cosas, en este trabajo pretendemos profundizar en la presencia y pervivencia del discurso eurocéntrico en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato desde una perspectiva sociogenética que abarque una cronología amplia (1953-2006) y que permita dialogar con los resultados ya alcanzados por otros/as investigadores/as. Con ello se persigue contribuir a caracterizar la identidad europea promovida, implícita o explícitamente, desde este recurso escolar, así como algunos de los mecanismos de su reproducción sociohistórica. A nuestro entender, debido al escenario anteriormente dibujado y las implicaciones ciudadanas que de él se derivan, este es un aspecto clave para proponer mejoras en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte encaminadas a la construcción de una ciudadanía crítica.

3. Metodología

En línea con el objetivo perseguido, el trabajo se enmarca en el uso de la metodología cualitativa enfocada desde el paradigma interpretativo-crítico (Dorio, Sabariego y Massot, 2014; Flick, 2004). Como ya hemos expuesto, se pretende analizar un aspecto concreto de la construcción del imaginario europeo, a saber, la presencia y pervivencia del discurso eurocéntrico en los manuales de la asignatura de Historia del Arte de Bachillerato en el período comprendido entre 1953 y 2006 en relación con las implicaciones que ello puede tener en la conformación de la identidad europea y ciudadana del alumnado. Ello supone rastrear los cambios y, sobre todo, las continuidades en la concreción de dicho discurso en manuales que pertenecen a distintos marcos legales y, más genéricamente, a distintas realidades socioeducativas.

En consecuencia, para abordar su análisis, el estudio divide en tres grandes períodos la existencia escolar de la Historia del Arte de Bachillerato entre 1953 y 2006. El primero de ellos responde al contexto educativo comprendido entre 1953 y 1976, puesto que en 1953 la materia reaparece en el currículum oficial, ahora ya con continuidad, bajo la denominación de *Historia del Arte y de la Cultura*, situada primero en quinto curso y a partir de 1957 en sexto curso del Bachillerato Superior (16-17 años). El segundo período es el comprendido entre 1970 y 2001. En este sentido, con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), la Historia del Arte se ubicará en el Curso de Orientación Universitaria (COU), con alumnado mayoritariamente de 17-18 años, y perderá ya el añadido “de la cultura”. Por último, identificamos el período comprendido entre 1990 y 2006, puesto que, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la Historia del Arte ocupará ya su lugar en segundo curso de Bachillerato que, seguido también en su mayoría por estudiantes de 17-18 años, constituye el precedente más inmediato de su actual concreción.

Con todo, se han analizado un total de nueve manuales, tres por cada uno de los períodos indicados (Tabla 1). Dentro de los manuales, los objetos de estudio han sido preferentemente el índice, el prólogo, la denominación de los epígrafes de contenido, el texto académico de los/as autores/as y las actividades. El criterio de selección ha sido el constatado uso de dichos manuales en las aulas, en este caso, valencianas. Un uso que, en algunas ocasiones, ha sido más autónomo (consultivo) o más directo en el desarrollo de la materia, pero que, en todo caso, ha podido contribuir a la conformación de la representación de esta disciplina escolar. En este punto debemos indicar que este trabajo forma parte de una investigación mayor y que la información relativa al uso fue constatada mediante entrevista a antiguos/as alumnos/as de la materia.

<i>Períodos</i>	<i>Manuales</i>
<i>1953-1976 (Bachillerato Superior)</i>	Tortajada-Pérez, José. (1965). <i>Cultura y arte</i> . Ediciones Ruiz. Bagué, E. y Vicens, J. (1970). <i>Ars. Historia del Arte y de la Cultura</i> . Teide. Saiz-Conde, V. y Arenaza-Lasagabaster, J. J. (1973). <i>Historia del Arte y de la Cultura</i> . SM.
<i>1970-2001 (COU)</i>	Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1983). <i>Historia del Arte</i> . Vicens Vives. De Azcarate, J. M., Pérez, A. E. y Ramírez, J. A. (1986). <i>Historia del Arte</i> . Anaya. Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1999). <i>Historia del Arte</i> . Vicens Vives.
<i>1990-2006 (Segundo de Bachillerato)</i>	Martínez, I., Martínez, J. A. y Martínez, J. (2000). <i>Historia del Arte</i> . ECIR. Ramírez, J. A., et al. (2003). <i>Historia del arte 2º Bachillerato</i> . SM. Llacay, T., et al. (2005). <i>Nuevo Arterama. Historia del Arte</i> . Vicens Vives.

Tabla 1. Relación de manuales analizados por períodos de la Historia del Arte como disciplina autónoma en el currículum escolar entre 1953 y 2006

4. Resultados y discusión

Para proceder con el análisis y discusión de los resultados alcanzados, el presente apartado se divide en tres subepígrafes que se corresponden con los períodos histórico-educativos de la Historia del Arte escolar previamente esbozados. En ellos se realiza el análisis conjunto de los manuales contemplados para cada uno de estos períodos.

4.1 La Historia del Arte en el Bachillerato Superior

Los manuales de Historia del Arte que hemos analizado dentro aún del período franquista responden al Plan de Bachillerato aprobado por Decreto de 31 de mayo de 1957. En él se reconfigura y recoloca una materia cuyos antecedentes directos resultaban del Plan establecido por la Ley de 26 de febrero de 1953. Bajo la nueva

configuración, la materia figurará como una *Historia del Arte y de la Cultura* en sexto curso de Bachillerato Superior. En este sentido, dentro de los manuales analizados para este período encontramos capítulos-lecciones de tipo histórico-cultural y otros propiamente histórico-artísticos. Nuestro análisis no ha reparado solamente en estos últimos, ya que entendemos que bajo la lógica de estos manuales el relato histórico del arte queda indisolublemente unido al de la cultura.

En los tres manuales analizados en este período la Historia del Arte se entiende como un recorrido cronológico teleológico desde la prehistoria hasta la actualidad. Este recorrido tiene un componente esencialmente eurocéntrico-occidental. Esto podemos apreciarlo rápidamente en apartados como el que, por ejemplo, repara explícitamente en la “Importancia de Fenicia en la historia de la cultura occidental” (Teide, 1970, p. 26). Así, a través de los fenicios, entre otros aspectos técnico-culturales, “las artes de Oriente llegaron a los puertos del Mediterráneo y a Europa: su papel de intermediarios les valió en la Antigüedad un prestigio a veces superior al de los grandes pueblos de Oriente creadores de civilizaciones” (Teide, 1970, p. 26). De este modo, las diferentes culturas (y su arte) tienden a aparecer en función de su aportación a la construcción del arte, la cultura y la civilización occidental, en línea con los referidos estudios de Osorio y Balbuena (2013) y López-Facal (2010) para el caso de la Historia en los contextos colombiano y español, respectivamente.

Es muy ilustrativo, dentro de esta tendencia, el tratamiento que se realiza del arte y la cultura griega. Como podemos imaginar, la antigua Grecia aparece como fundamento y origen de un *nosotros* naturalizado, la civilización occidental, ligado al imperio de la razón, la democracia y, con ello, al beneficio de libertades políticas y humanas. La reafirmación de este relato en el discurso viene dada, en algunos casos, por la referencia explícita a un *otros* antagónico, lo *oriental*, cuyos valores representarían todo lo contrario, es decir, la superstición, la suntuosidad, la tiranía o el absolutismo, que, por lo demás, constituyen algunos de los estereotipos clave del discurso orientalista (Cubilla, 2020; Said, 2016; Valls, 2007):

La cultura griega, a diferencia de las del Oriente Medio, no se apoya en fórmulas y ritos mágicos; está, por el contrario, basada en el libre desarrollo de la inteligencia y la razón, dentro de un cuerpo sano. [...]. El origen de nuestra civilización se halla en Grecia: la filosofía, la política, las ciencias, las letras y las artes tienen sus raíces en el país de los helenos. Buena parte de nuestras ideas y sentimientos tienen la misma procedencia: el valor dado a la inteligencia y a la razón, el amor a la patria, la intervención de los ciudadanos en el gobierno de la nación, el sentido de la belleza, etc. Grecia instruyó a Roma y esta extendió por su imperio la civilización. (Ediciones Ruiz, 1965, p. 40)

Consecuentemente, este relato cultural tiene su retraducción en el mundo artístico. Así, por ejemplo, los influjos *orientales* durante el helenismo serán los que *deformen* la pureza y el *ideal* de la cultura y el arte griego (Teide, 1970).

Este mismo eurocentrismo, ligado a la esencialización de la identidad nacional, hace que el relato histórico-artístico y estilístico se entrame atendiendo a las *naciones* europeas que compartirían una supuesta semejanza y afinidad histórica y cultural. Así, en períodos como el románico y el gótico la ejemplificación del discurso artístico se divide con base en las naciones europeas occidentales, quedando de este modo naturalizadas. Especialmente, además de España, con una presencia variable en los diferentes períodos, aparecen Italia, Francia, Alemania, Bélgica, Países Bajos e Inglaterra. Con el Renacimiento, y sobre todo con el Barroco, estas supuestas naciones pasarán, cada vez más, a ser agentes estructurantes del discurso histórico-artístico, produciéndose una nacionalización del estilo: “En el siglo XVII algunas escuelas nacionales de pintura llegan a su madurez con gran esplendor artístico, como son la española y la flamenca. Otras tienen menos importancia, como la italiana y la holandesa” (SM, 1973, p. 170). Este fenómeno está en línea, entre otros, con los estudios de Levitt y Rutherford (2019), Nelson (1997) y Mast (2019), los cuales, atendiendo a los manuales introductorios de la Historia del Arte en los niveles postsecundarios y universitarios del contexto estadounidense, subrayaron, como vimos, el eurocentrismo y la nacionalización de su discurso.

Por último, conviene subrayar cómo en este período prevalece la interpretación nacionalcatólica franquista. La Europa protestante e ilustrada es rechazada en defensa de los principios católicos que inspiran el régimen. De este modo, si nos detenemos, por ejemplo, en el tono que adquiere el tratamiento de la Reforma protestante y el Concilio de Trento como contexto del arte barroco, este es abiertamente tendencioso, posicionándose en la defensa de “los buenos hijos de la Iglesia Católica” (SM, 1973, p. 159) frente a la herejía o las *conclusiones erróneas* de los protestantes. La Reforma es presentada como la causante de la pérdida de la unidad religiosa europea y, como consecuencia, del aumento de “los odios entre los hombres de las naciones” (Ediciones Ruiz, 1965, p. 170), lo cual desembocará en las guerras de religión.

4.2 La Historia del Arte en el Curso de Orientación Universitaria (COU)

Con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 los niveles del sistema educativo quedarán divididos en Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria, precedida, esta última etapa, de un Curso de Orientación Universitaria. Dentro de este curso quedará alojada la materia de Historia del Arte, ahora ya sin la mención a “la cultura” en su denominación. Como detallaremos, los manuales que hemos analizado dentro de este período mantienen unos parámetros identitarios muy similares a los anteriores, aunque ahora desprovistos de la explícita impronta del nacionalcatolicismo.

Así, en los mismos prólogos se hace patente una estructuración de los contenidos que responde de forma bastante directa al eurocentrismo (occidental) y la esencialización de la identidad nacional, especialmente española. Las obras de arte y los estilos pasan a ser testimonio del proceso (teleo)lógico de la civilización occidental que conecta directamente con la cultura actual:

En la apreciación de la obra de arte [...] es importante su consideración como testimonio del proceso evolutivo, lógico y coherente, de la civilización occidental. [...] al examinarse desde la perspectiva de nuestro tiempo [la sucesión de los estilos como testimonio de la evolución cultural] se clarifican no pocos aspectos de la cultura actual. Mediante el análisis estilístico se advierte, en efecto, la existencia de unos paralelismos [...] que permite apreciar la coherencia de la cultura occidental y adentrarnos, con mejores fundamentos, en su conocimiento. (Anaya, 1986, p. 2)

Así las cosas, Grecia continúa siendo origen y fundamento de la cultura, arte y civilización occidental, reconociendo a Roma la “labor esencial” de la unificación y homogeneización cultural. En este punto apreciamos una presencia menos explícita en Anaya (1986), mientras que, por su parte, Vicens Vives (1983) sigue más directamente una retórica que parece perpetuar los hitos de la narrativa eurocéntrica de los manuales anteriormente analizados. La Grecia clásica, con sus aportaciones filosóficas, artísticas, científicas y políticas, entre otras, constituiría la base de toda la cultura occidental, siendo que “el pensar europeo empieza con los griegos y desde entonces no hay otra manera de pensar (Bruno Snell)” (Vicens Vives, 1983, p. 40). Una Grecia clásica que queda asociada a la libertad, la igualdad y, en definitiva, la democracia, “frente a los grandes estados orientales, cuyas dimensiones territoriales exigen un poder coactivo que suprime la libertad del individuo” (Vicens Vives, 1983, p. 39). Además, una democracia griega en cuya explicación no parece caber historicidad crítica alguna, pues “una serie de hombres públicos relevantes, Solón, Efialtes, Clístenes, Pericles se esfuerzan en configurar para Atenas un régimen político basado en la igualdad y el gobierno del pueblo. Los griegos se enorgullecen de someterse a un orden, no a un hombre” (Vicens Vives, 1983, p. 40).

Por su parte, el correlato artístico contribuye a construir y naturalizar el relato *occidental* de lo *oriental*. En estos manuales encontramos establecida la división de la escultura griega en tres períodos bajo la denominación de arcaico, clásico y helenístico. El tono valorativo empleado dentro del discurso histórico-artístico, heredado de épocas anteriores, suele plantear, de forma más o menos explícita, un relato en el que la *máxima perfección* y el *ideal de belleza* se alcanza con el período clásico, que sería puramente griego -léase occidental-, mientras que el arcaico y el helenístico reciben influjos orientales que tienden a lo *hierático* y al *desequilibrio-dramatismo* de las formas, respectivamente. Aunque el tono valorativo se irá reduciendo, la misma pervivencia *aséptica* de esta metanarrativa evidencia la construcción occidental de los discursos histórico-artísticos, con unos determinados ideales y conceptos estructurantes (naturalismo, realismo, movimiento...) que marcan implícitamente lo que es visto como *atraso, progreso o exageración*.

En este sentido, también es indicativo que, aunque se mencione que se trata de una Historia del Arte occidental, el relato no dude en encumbrar determinadas figuras a las páginas de honor de la Historia del Arte no solo occidental, sino también universal, pues, como podemos leer, “Es Velázquez una de las cumbres de la historia universal del arte” (Anaya, 1986, p. 588) o “Con Rembrandt van Rijn (1606-1669) la pintura holandesa [...]

aporta al arte universal una de sus figuras cimeras” (Vicens Vives, 1983, p. 238). Dentro de un relato que se declara estrictamente occidental, creemos que estas afirmaciones son expresión de los mecanismos de poder que permiten no solo construir la imagen de *los otros*, sino imponer un relato sobre *esos otros*.

Con todo, junto con el caso específico de España, Europa occidental -y sus naciones- constituirá el eje del discurso, transmitiendo una cierta idea de unidad-hermandad teleológica. Ello puede verse directamente reflejado en el título de los epígrafes y el trabajo de los contenidos: “4. El arte prerrománico y la unidad de Europa: evolución estilística hasta el siglo X. [...]” (Anaya, 1986); “8. El románico. Escuelas europeas (Vicens Vives, 1983); 10. El gótico. Escuelas europeas (Vicens Vives, 1983); “13. El Renacimiento italiano y su difusión europea (Vicens Vives, 1999). De este modo, también se encuentran términos que, de alguna forma, tienden a esencializar la identidad europea, tales como la “fama europea” (Anaya, 1986, p. 517) alcanzada por Rubens o la adquisición de una mayor “presencia europea” (política, económica y artística) de los holandeses en el Barroco (Anaya, 1986, p. 524).

Esta utilización del concepto Europa, tanto en su versión sustantiva como adjetiva, sigue los patrones imprecisos que señaló Valls (1994 y 2007) en sus estudios sobre los manuales de Historia de los años ochenta y noventa, pues, aunque en la mayoría de las ocasiones se pretende referir la Europa occidental, muchas veces se opta por utilizar el concepto genérico (Europa o europeo/a) sin especificar o delimitar el ámbito concreto al que se refiere. Así, Valls (1994) identificaba cierta profusión en el uso del concepto, sobre todo a partir de los contenidos referidos a la Edad Media, que tiende a resaltar las similitudes culturales (arte, religión, sistemas político-económicos, etc.) y las relaciones comerciales. En este sentido, el arte sería un capítulo muy proclive para subrayar esta “dimensión europeísta” (Valls, 1994, pp. 13-14), algo que también constatamos en los manuales que analizamos en este trabajo,

[...] no se preguntan de manera explícita en qué época se empieza a configurar Europa como una realidad o deseo cultural o político, ni tampoco inciden marcadamente en los factores que podrían explicar la creación de una cultura o de una tradición europea parcialmente común. Se parte de la existencia de Europa como un espacio geográfico acotado, sin intentar profundizar en las características del proceso de su conformación histórica. (Valls, 1994, p. 15)

Así, los diferentes períodos o movimientos artísticos occidentales (sobre todo, el románico, gótico, Renacimiento y Barroco) serían uno de los factores presentes en los manuales de Historia españoles para mostrar la conformación histórica de Europa, pero este factor, como el resto de los presentes, resulta escasamente explicado (Valls, 1994, pp. 15-16). Además, solo ciertos países de la Europa occidental aparecen tratados de forma específica, y estos, en lo relativo a lo histórico-artístico, coinciden con nuestro caso: Países Bajos, Italia, Alemania, Francia y Gran Bretaña (Valls, 1994, pp. 18-19). También son solo algunos los personajes “europeos” que reciben un tratamiento más detallado, coincidiendo con los nombres mencionados por Valls (1994, p. 19) para el Barroco, a saber, Bernini, Rubens, Velázquez y Rembrandt.

Nuevamente, este eurocentrismo aparece estrechamente unido a una visión primordialista de nación que impregna la evolución estilística. De este modo, como señalábamos, ya en el románico, por ejemplo, encontramos una estructuración estilística de los contenidos que responde a las “3. Peculiaridades nacionales (Francia, Italia, Alemania e Inglaterra)” (Vicens Vives, 1983 y 1999).

Como novedad, los manuales de este período se adentran y profundizan mucho más que los de la etapa anterior en la contemporaneidad. En este sentido, también en estas unidades encontramos evidencias de nacionalismo y eurocentrismo. Así, los discursos orientalistas son igualmente asumidos sin cuestionamiento, reforzando la dicotomía Oriente/Occidente y presentando las obras artísticas como fieles reflejos o imágenes precisas del *exótico*, *fascinante* y *decadente* mundo oriental: “El gusto por el Próximo Oriente y por los países mediterráneos, mucho más atrasados en su desarrollo industrial, conduce a dibujantes y pintores a las representaciones de escenas árabes, o a las vistas de edificios islámicos” (Anaya, 1986, p. 712).

4.3 La Historia del Arte en segundo de Bachillerato

Los libros analizados en este apartado responden a la legislación derivada de la aprobación en 1990 de la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Concretamente, será en el curso 2001-2002 cuando se implante, con carácter general, el segundo curso de Bachillerato previsto por esta legislación y, con él, la materia de Historia del Arte.

En estos manuales encontramos también el eurocentrismo que hemos identificado en los anteriores, si bien ahora más banalizado y entremezclado con el uso de nociones que parecen responder más adecuadamente, en algunos casos, a las realidades históricas y artísticas que se refieren.

Así las cosas, en lo referente a la estructura de los contenidos, esta sigue una lógica igualmente eurocéntrica-occidental, con especial atención a la concreción *española*. En este sentido, se incorporan inicialmente los ya consabidos temas dedicados al arte prehistórico, Oriente Próximo y Egipto, conectando con la antigua Grecia en un relato cronológico lineal que, a partir de ahí, tiende a una estructuración con base en las naciones del occidente europeo: “Creta, el origen del arte europeo” (Vicens Vives, 2005); “2. El románico en Europa: Francia, Italia y Alemania” (SM, 2003); “Tema 8. Renacimiento y renacimientos en el arte occidental” (ECIR, 2000).

En el plano discursivo, la antigua Grecia sigue presentándose como origen y fundamento del arte, pero también, en sentido más amplio, de la civilización occidental, que de este modo queda ligada *para siempre* a la razón, la libertad y el valor que le serían propios al *espíritu* o *genio* griego, por oposición al pensamiento mítico de las anteriores civilizaciones: “Entre el año 800 a. C. y el 500 a. C., sin embargo, se desarrolla lentamente el auténtico genio griego a partir de su sentido de la libertad y del valor de lo humano, que derivan del espíritu aristocrático de estos invasores” (SM, 2003, p. 44); “la Grecia antigua, una civilización que en muchas manifestaciones va a romper con las formas tradicionales del pensamiento mítico, iniciando un camino sin retorno hacia la

racionalidad, lo que solemos entender como el origen de nuestra civilización” (ECIR, 2000, p. 139). No debe sorprender, pues, que, de nuevo, la democracia griega aparezca sustancialmente desproblematizada: “La introducción progresiva de la democracia en las ciudades planteó la necesidad de crear nuevos elementos urbanísticos” (Vicens Vives, 2005, p. 18).

En el plano artístico de este período se sigue construyendo desde el relato eurocéntrico una determinada visión del *otro*, es decir, de lo *oriental*. Implícitamente la división estilística de la escultura griega vuelve a proyectar la imagen de unos influjos orientales que, o bien son *hierático-rígidos* o bien *exagerados*, incluso aludiendo a algunos rasgos físicos (ojos almendrados) que, de este modo, aparecen como característicos de lo oriental. Ello se puede apreciar cuando se realiza el análisis de la estatuaria y se incluyen diferentes epígrafes en relación con la caracterización del período arcaico, tales como “Frontalidad y rigidez, ojos almendrados. Influencia de la tradición egipcia” (Vicens Vives, 2005, p. 17) o, por su parte, para el período helenístico “Ruptura radical con la serenidad y el equilibrio clásicos. Influencia de la estatuaria asiática” (Vicens Vives, 2005, p. 17).

Estas interpretaciones quedan reafirmadas por otros detalles que hacen aparecer determinada visión del *otro* como natural, incluso algunos estereotipos físicos. De este modo, se plantean actividades del siguiente tipo: “En las cuatro obras que te presentamos hemos señalado rasgos orientales. Acude a las ilustraciones de escultura egipcia de la unidad anterior y busca alguna que presente estos mismos rasgos. ¿Puedes señalar alguna diferencia entre las obras egipcias y las griegas?” (SM, 2003, p. 55); o, más adelante, encontramos afirmaciones como: “El Rococó irrumpió en Europa en la segunda mitad del siglo XVIII y fue el preferido de una aristocracia sensible al exotismo chinesco, a la galantería y a la elegancia” (Vicens Vives, 2005, p. 221).

Así, volviendo al correlato histórico-artístico, a partir de las *raíces* griegas se produce, como señalábamos, la progresiva europeización y nacionalización de los estilos y autores, que contribuyen a que estas realidades histórico-culturales, consciente o inconscientemente, aparezcan como naturales. En el tratamiento del Barroco, por ejemplo, es frecuente la alusión a la difusión por Europa de determinadas innovaciones procedentes de Italia o, inversamente, que “el cambio de dinastía [en España] a comienzos del siglo XVIII traiga las novedades europeas” (SM, 2003, p. 298). Incluso se afirma que la pintura de paisajes holandesa “prepara lo que será la escuela europea de los siglos posteriores” (SM, 2003, p. 319) y, en un mismo sentido, se destaca “la maestría de Bernini” que encumbrará al artista como “auténtico eje de la escultura europea del barroco” (SM, 2003, p. 324). Son unas conclusiones y extractos muy similares a los subrayados por López-Facal (2010) en su estudio de los manuales escolares de Historia, afirmando que “en los actuales libros de texto [los comprendidos entre 2000 y 2010] se siguen propagando sin la menor matización afirmaciones que refuerzan esta visión lineal y teleológica de la cultura europea” (p. 16).

Este correlato artístico sirve, así, para reforzar una cierta identidad europea. Una Europa que, en virtud del discurso, responde a determinadas nacionalidades occidentales: “A lo

largo del siglo XVII se produce en el sur de Europa una consolidación de las monarquías absolutas, al tiempo que se refuerzan las distintas nacionalidades” (SM, 2003, p. 300).

Sin embargo, esta tendencia convive con la aparición, en estos mismos manuales, de un nuevo tono que pretende el uso de un lenguaje más adecuado a las realidades histórico-artísticas que se expresan. De este modo, aparecen pequeñas apreciaciones que rompen la linealidad (teleo)lógica que mantenían los manuales anteriores. Por ejemplo, se refiere que “el Barroco representa la máxima exaltación del poder político y religioso de una nueva Europa” (SM, 2003, p. 298) o, en un mismo sentido, que dichos aspectos “constituirán las bases sobre las que se asentará una nueva era europea” (ECIR, 2000, p. 363). No obstante, fijémonos en lo discreto de este matiz respecto a los períodos anteriores y, aun con ello, conviene reparar en que no necesariamente se deja de construir una visión esencialista de dichos conceptos culturales.

Por otro lado, encontramos en los manuales de este período referencias que focalizan en la influencia occidental de un determinado artista, deslizándose con ello unas pretensiones más contextualizadas y situadas que matizan la lógica eurocéntrica: “La trayectoria escultórica de Bernini cambió las formas tradicionales y marcó el devenir de la escultura occidental durante más de cien años” (Vicens Vives, 2005, p. 233). Aun así, frente al relato occidental que netamente se sigue en estos manuales, continuamos encontrando una valoración de algunos artistas dentro de la Historia del Arte universal que, en algunos casos, aparece avalada por la historiografía actual: “pero la historiografía actual le ha otorgado, junto a Miguel Ángel, un puesto de honor en la Historia universal de la escultura”, ECIR, 2000, p. 370. Cabría reparar en los fundamentos que sustentan dicha “historiografía actual” en los términos expuestos por Wallerstein (2001).

5. Conclusiones

A través de la estructura y las narrativas de algunos de los manuales de la asignatura de Historia del Arte hemos podido caracterizar y rastrear la presencia en ellos del discurso eurocéntrico, focalizando en los cambios y, especialmente, en las continuidades en el período comprendido entre 1953 y 2006. De este modo, hemos constatado que, más o menos banalizado, el discurso de los manuales escolares de Historia del Arte dentro de la cronología estudiada (1953-2006) ha seguido un parámetro eurocéntrico-occidental, en línea con lo indicado por autores como Cubilla (2020), López-Facal (2010), Osorio y Balbuena (2013) y Valls (1994 y 2007) para el caso de la Historia; Cerón (2011) y Valls (1994) para el caso de la Geografía; y Cantonero (2002), Levitt y Rutherford (2019), Mast (2019) y Nelson (1997) para la propia Historia del Arte escolar, tanto en el contexto nacional como internacional.

En nuestro caso, hemos podido rastrear este parámetro bajo una lógica sociohistórica en el tiempo largo, lo cual nos ha permitido desnaturalizar pervivencias con la intención de poder contribuir a transformar el planteamiento y las prácticas educativas de la

materia objeto de estudio. Así, en los manuales de sexto de Bachillerato, bajo el Franquismo, el discurso cultural y artístico adquiere un tono eurocéntrico mediado por el nacionalcatolicismo. Este carácter eurocéntrico se mantiene en sus fundamentos discursivos con los manuales producto de la Ley General de Educación (LGE, 1970) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). A partir de la LGE se diluye el componente tendencioso del nacionalcatolicismo, aunque ello no altera el esencialismo con el que se presenta una identidad europea como conjunto unido por un pasado histórico-artístico común. Esta idea se mantiene en los manuales correspondientes a la LOGSE, si bien, en ellos empiezan a observarse algunas matizaciones de carácter histórico que tienden a romper el relato europeísta teleológico. No obstante, son cambios muy discretos que, en todo caso, no eliminan la visión esencialista que ofrece el relato, que sigue un parámetro eurocéntrico. Unas coordenadas que, además de los aspectos mencionados, imprimen en toda la sucesión de manuales analizados, de forma más o menos explícita, unas referencias en las que se define Occidente por oposición al *otro* (Oriente), que queda asociado, así, con la *tiranía*, la *sensualidad*, lo *exótico* o lo *arcaico*.

Como hemos podido observar, estos discursos constituyen un núcleo que ha pervivido en su esencia hasta los manuales analizados del período más reciente. Estos últimos, los pertenecientes a la LOGSE, ya se aproximan a la realidad que hoy vive la materia: su ubicación en segundo de Bachillerato. Esta realidad parece haber solidificado cierta tradición, pues las pervivencias etnocéntricas, entre otras, constituyen una cuestión de hondo calado en la materia, tal y como apuntan algunos estudios como los de López y Monteagudo (2016) refiriendo las PAU de la asignatura o García-Sinausía y Valtierra (2021) analizando la legislación más reciente (LOMCE y LOMLOE) para el caso de las identidades de género.

Así las cosas, si apostamos por una Historia del Arte escolar que contribuya a la alfabetización audiovisual crítica de los/as estudiantes en línea con la formación de una ciudadanía democrática (López-Castelló, 2021), los resultados alcanzados en este estudio revelan que es necesario replantear los principios que estructuran la disciplina e incidir en unos contenidos, narrativas y enfoques que respondan claramente a otro tipo de criterios y a una visión de las identidades alejada del etnocentrismo, más abierta, desesencializada e intercultural. A nuestro entender, ello es clave para promover, desde la enseñanza de la materia, la construcción de identidades inclusivas asentadas en valores democráticos (Pérez-Garzón, 2008).

6. Agradecimientos y financiación

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Además, el primer autor es beneficiario de una Ayuda para la Formación de Profesorado

Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

7. Referencias

- Cajani, L. (Dir.). (2008). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Fundación ATMAN-Santillana.
- Cantenero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo Abierto*, 21, 83-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/4273>
- Cerón, C. P. (2011). Europeos y no europeos en manuales escolares de geografía universal, Colombia 1970-1990. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 57-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922549004>
- Cubilla, S. D. (2020). Eurocentrismo y orientalismo en los libros de texto de historia antigua de las escuelas secundarias de la Argentina (1890-1950). *Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental*, 21, 153-179. <https://doi.org/10.34096/rihao.n21.8656>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García-Sinausía, S. y Valtierra, A. (2021). Historia del Arte en la LOMCE y la LOMLOE: ¿hacia una igualdad de género real? En L. Álvaro y C. Hamodi, (Coords.), *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*. Dykinson.
- Lander, E. (Compil.). (2000). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Levitt, P. y Rutherford, M. B. (2019). Beyond the West: Barriers to Globalizing Art History. *Art History Pedagogy & Practice* 4(1). <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol4/iss1/2>
- López-Castelló, R. (2021). Epistemología y renovación en la Historia del Arte. Una experiencia práctica en Bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 104, 47-53.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y Europeísmos en los Libros de Texto: Identificación e Identidad Nacional. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 1(14), 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>

- López, R. y Monteagudo, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 45-64. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4314>
- Mast, K. (2019). The Art History Canon and the Art History Survey Course: Subverting the Western Narrative. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 39, 31-51. <https://scholarscompass.vcu.edu/jstae/vol39/iss1/5/>
- Nelson, R. S. (1997). The Map of Art History. *The Art Bulletin*, 79(1), 28-40. <https://doi.org/10.2307/3046228>
- Osorio, L. y Balbuena, C. (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: un análisis de los textos escolares de historia universal. *Tiempo y Espacio*, 60, 49-69. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962013000200004&lng=es&tlng=es
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En C. Gómez, X.M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica* (pp. 159-172). Octaedro.
- Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Said, E. W. (2016). *Orientalismo* (obra original publicada en 1978). Debolsillo.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Valls, R. (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 3-26.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales. *Revista De Sociología*, 15, 27-39. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27767>

8. Libros de texto analizados

- Bagué, E. y Vicens, J. (1970). *Ars. Historia del Arte y de la Cultura*. Teide.
- De Azcarate, J. M., Pérez, A. E. y Ramírez, J. A. (1986). *Historia del Arte*. Anaya.
- Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1983). *Historia del Arte*. Vicens Vives.
- Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1999). *Historia del Arte*. Vicens Vives.
- Llacay, T., et al. (2005). *Nuevo Arterama. Historia del Arte*. Vicens Vives.
- Martínez, I., Martínez, J. A. y Martínez, J. (2000). *Historia del Arte*. ECIR.
- Ramírez, J. A., et al. (2003). *Historia del arte 2º Bachillerato*. SM.

Sáiz-Conde, V. y Arenaza-Lasagabaster, J. J. (1973). *Historia del Arte y de la Cultura*. SM.

Tortajada-Pérez, José. (1965). *Cultura y arte*. Ediciones Ruiz.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que:
i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo);
ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

