



Universidad
Zaragoza

Trabajo de Fin de Máster

*Estrategias didácticas para enseñar el
“descubrimiento” y la conquista de América en
Secundaria.*

*Didactic strategies for teaching the
“discovery” and conquest of America at
Secondary Education.*

Autor:

Héctor Fernández Estaún

Director:

Sergio Sánchez Martínez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2021/2022

Índice de contenidos

1. Introducción: la conquista de América, una polémica actual	3
2. La didáctica actual.....	5
3. Estrategias didácticas: hacia una visión conjunta e integral.....	14
4. Conclusiones.....	22
5. Bibliografía.....	23

1. Introducción: la conquista de América, una polémica actual

Aunque han pasado más de quinientos años desde los viajes de Colón, el tema de la conquista y el descubrimiento del continente americano sigue siendo enormemente controvertido en la actualidad. Su presencia desborda los límites del ámbito académico e historiográfico para manifestarse en los discursos políticos y en los medios culturales de masas y de comunicación, así como en diversas reivindicaciones sociales. Entre algunos de los acontecimientos más recientes vinculados a este hecho histórico encontramos el derribo de estatuas de conquistadores y evangelizadores españoles en el marco de las protestas anticoloniales y antirracistas del Black Lives Matter; la polémica suscitada por el presidente de México López Obrador al exigir a España pedir perdón por la conquista; o la controversia generada por la reciente publicación del ensayo *Imperiofobia y Leyenda Negra* (Roca Barea, 2017).

La conquista española de América, clave en la construcción identitaria nacional, continúa generando intensos debates en el seno de la sociedad española y de los distintos países hispanoamericanos, constituyendo un claro ejemplo de lo que en didáctica de las Ciencias Sociales se conoce como *controversial issue* (Barton & McCully, 2007) o *difficult history* (Bermúdez & Argumero, 2018). Como señala Pozo (2020), las representaciones sociales de los hechos del pasado no son producto exclusivo de la disciplina histórica, sino que afloran en distintos espacios culturales y políticos, siendo la escuela su principal transmisor. Por tanto, como docentes hemos de ser conscientes de que los alumnos también están expuestos a estos relatos, así como a las visiones particulares transmitidas en videojuegos, películas, series, cómics e incluso *memes* que circulan por redes sociales, solo por citar algunos ejemplos.

Siguiendo al mismo autor (Pozo, 2020), la visión hegemónica en España sobre el “descubrimiento” se basa en gran medida en una narrativa de civilización y de progreso que goza de gran aceptación en la sociedad, si bien desde 1992, con motivo del V Centenario del Descubrimiento, se han generalizado conceptos alternativos como “encuentro de dos mundos”, “choque cultural” o “choque de civilizaciones” (Huntington, 2011). En cualquier caso, dicha interpretación sigue vigente y afirma que el descubrimiento y la conquista de América fueron protagonizados exclusivamente por Castilla: tras la derrota de incas y aztecas, la conquista del continente permitió el acceso a unos recursos que favorecieron el desarrollo de España y de Europa en general en la transición a la Edad Moderna. Esta idea de América como centro productor de materias primas dependiente de la metrópoli y destinado a satisfacer los ambiciosos planes de política exterior de los Habsburgo la encontramos en obras historiográficas de autores de referencia como Parker (1998), Stradling (1988) o Elliott (2006). A nivel social, esta visión, más o menos matizada, ha sido interiorizada desde nuestra mentalidad europea, sin hacer esfuerzos por conocer al “otro” y su forma de pensar, por lo que contiene gran cantidad de anacronismos y simplificaciones que podrían resumirse en los siguientes puntos.

En primer lugar, transmite una visión eurocéntrica que subraya el protagonismo europeo y las repercusiones de la conquista exclusivamente para este continente. En segundo lugar, participa de una visión nacionalista de la historia, cuya función es reforzar la identidad española a través de un relato heroico de las hazañas de los conquistadores. En tercer lugar, se caracteriza por el predominio de los aspectos bélicos e institucionales, presentando la conquista como lucha entre civilización y barbarie, en detrimento de los aspectos culturales, donde el protagonismo y el legado indígena es más apreciable. En cuarto lugar, se trata de una concepción lineal y unidireccional de la historia, en la que las principales aportaciones (lengua, religión, tecnología, etc.) son castellanas. Finalmente, relega la realidad indígena a un elemento pasivo, cuyo papel se limita a ser objeto de conquista y de imposición cultural por parte de los castellanos.

Frente a esta concepción, desde el siglo pasado en los países hispanoamericanos han aparecido estudios que se centran en subrayar el papel indígena y el carácter bidireccional del “descubrimiento”. En ese sentido, obras como la del mexicano León-Portilla (1985) o del también mexicano Edmundo O’Gorman (1958), marcaron un punto de inflexión al compilar historias de la conquista desde el punto de vista indígena, así como cuestionar la idea del “descubrimiento”. Posteriormente, esta tendencia historiográfica se ha visto enriquecida por estudios de historia cultural y estudios de lo subalterno en los que la realidad indígena se convierte en objeto de análisis en sí mismo, como es el caso de la obra del francés Serge Gruzinski (2000) o la perspectiva filosófica y antropológica del búlgaro Tzvetan Todorov (2007). Tampoco hay que olvidar la perspectiva decolonial de autores como el uruguayo Eduardo Galeano (2009), a pesar tener un carácter más literario que histórico. Aunque no es este el lugar para tratar la extensa bibliografía generada por la conquista, es indudable que, frente a la “historia oficial” eurocéntrica, en las últimas décadas han ido surgiendo “historias no oficiales” que también luchan por obtener reconocimiento en la esfera pública (Carretero et al. 2002).

Obviamente, todas estas interpretaciones han tenido y tienen una gran influencia en los contenidos curriculares del sistema educativo español y de los países hispanoamericanos. A continuación, analizaré estas influencias en el tratamiento didáctico de la conquista y el descubrimiento de América en países como España, Colombia, México o Argentina, y cuáles son las principales diferencias en la enseñanza del mismo, con especial atención al tratamiento de la violencia que acompañó al proceso. En el tercer apartado, trataré de plantear una serie de estrategias didácticas orientadas a superar estas visiones, en ocasiones complementarias y en ocasiones contradictorias, y a diseñar una visión didáctica integral, multidireccional y aplicada al aula de Secundaria acerca del encuentro entre españoles y amerindios.

2. La didáctica actual

Los estudios sobre la didáctica del descubrimiento y la conquista de América presentan dos focos principales de investigación. Por un lado, aquellos que se centran en hasta qué punto los estudiantes en España e Hispanoamérica estudian la misma historia y si esta reproduce o no la historia oficial en los respectivos países. Es el caso de Carretero et al. (2002) o Irigoyen (2020). Por otro lado, encontramos estudios que analizan cómo han cambiado las representaciones de la conquista a lo largo del tiempo, como por ejemplo Campos (2016) o Sánchez (2016). En ambos casos, el libro de texto es el objeto de estudio clave a partir del cual se obtienen los resultados. En este trabajo, además de tener en cuenta y analizar estos enfoques, vamos a valorar cómo se enseña la violencia que acompañó al proceso de la conquista, y hasta qué punto esta es objeto de crítica o de debate en el aula.

A la hora de analizar las diferencias en la enseñanza del descubrimiento, en este trabajo también se ha optado por comparar las visiones que transmiten los libros de texto, tanto por el lugar protagónico que estos ocupan en el aula, como por el hecho de que los textos actúan como intermediarios entre los discursos, prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares de las escuelas (Scarafía & Giletta, 1999).

El tema de América siempre ha estado presente en los manuales escolares españoles desde la implantación del sistema educativo liberal, y ha constituido una parte fundamental de la historia nacional, tanto de la española como de los países hispanoamericanos (Valls, 2013). Si tomamos el caso paradigmático de México y España, la conquista y el descubrimiento de América es el único episodio histórico común a los dos currículos y, en ambos casos, constituye una especie de hito fundacional en sus construcciones nacionales. Sin embargo, las diferencias saltan rápidamente a la vista cuando leemos más detenidamente los respectivos libros de texto: la palabra “descubrimiento” está presente en todos los libros españoles, mientras que está ausente de todos los libros mexicanos, donde se opta por conceptos como “encuentro de dos mundos”, el “encuentro accidental de un nuevo mundo” o “las exploraciones europeas” (Carretero et al., 2002). Como señalan Ceruelo y Bellati (2013), cuando se analizan los currículos de países como España, Portugal, Brasil, Argentina o Colombia, llama la atención la contradicción entre las propuestas teóricas que potencian el diálogo intercultural y el predominio, en la práctica, de una serie de contenidos relacionados con el conocimiento de una historia exclusivamente nacional.

2.1. La perspectiva española

Según el currículo español (Real Decreto 1105/2014), el tema “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América” debe ser impartido en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (de 12 a 14 años) en

la asignatura de Geografía e Historia. Entre los estándares de aprendizaje para evaluar a los alumnos acerca de este tema, encontramos los siguientes: “Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo”, “Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización”, etc. De los quince estándares evaluables correspondientes a la Edad Moderna, solo uno expresa cierta perspectiva crítica: “sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América”. El resto se limita a *identificar, conocer, explicar y distinguir* características (García González et al. 2020). Como se puede comprobar, Castilla aparece como la principal protagonista de la expansión en el Nuevo Mundo, mientras que el descubrimiento se valora solo a la luz de sus repercusiones para los europeos, no así para los indígenas. Por otro lado, aspectos como la violencia, los abusos de poder o la desigualdad en las relaciones españoles-indígenas se ocultan bajo la idea de “interpretaciones conflictivas”.

La conquista es también un tema presente en Historia de España de 2º de Bachillerato, una asignatura que, según el Real Decreto 1105/2014, tiene como objetivo ofrecer al alumnado una visión de conjunto de los procesos históricos fundamentales de aquellos territorios que configuran el actual Estado español, sin olvidar su pluralidad interna ni su adscripción a otros ámbitos más amplios, como el europeo y el iberoamericano. Entre los estándares de aprendizaje encontramos, por primera vez, una alusión explícita a la población indígena: “Analiza la política respecto a América en el siglo XVI y sus consecuencias para España, Europa y la población americana.” Como vemos, los indígenas ocupan el último lugar, por detrás de españoles y europeos. Por lo demás, el resto de estándares siguen siendo eminentemente eurocéntricos y centrados en aspectos políticos e institucionales: “Explica las causas y consecuencias de los hechos más relevantes de 1492”, “Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explica los diferentes problemas que acarrearón”, “Explica la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI”, etc.

Por lo que respecta a los libros de texto en España, la visión transmitida es en parte heredera de la “historia oficial” comentada en la introducción, si bien desde los años ochenta se aprecia un enfoque más interpretativo y pluriperspectivista en el que también tienen cabida las comunidades indígenas. Siguiendo la clasificación realizada por Sánchez et al. (2016), en España se ha pasado de un modelo tradicional (1936-1970) en el que primaban aspectos como la providencia, la patria y la “leyenda rosa”, a un modelo tecnocrático (1970-1990) caracterizado por una mayor contextualización cronológica y por la aparición de Europa y los europeos como sujetos históricos. Actualmente nos encontraríamos ante un modelo “crítico” (1990-2014), definido por un currículo diacrónico y cronológico que, aunque incluye por vez primera al componente indígena, dificulta la apreciación de los cambios y las continuidades en la historia. En cualquier caso, los vestigios de eurocentrismo y, por tanto, las ideas implícitas de primitivismo y barbarismo intrínsecas al carácter de los nativos no han desaparecido de los libros de texto españoles (Jerue, 2018). Además, siempre predomina una visión complaciente sobre el

legado dejado por los españoles en los territorios americanos, soslayando las aportaciones indígenas y presentando al continente como un ente monolítico (Campos, 2016).

Así, las denominaciones de “descubrimiento” y “conquista” son altamente frecuentes en los libros de texto españoles: mientras que el primero contiene implícita la idea de que fueron los logros tecnológicos los que permitieron la llegada de Colón a América, el segundo está relacionado con la superioridad militar española y su dominio material sobre los tres imperios amerindios (Moreno y Martínez, 2017). Evidentemente, en esta primera toma de contacto entre españoles e indígenas, Cristóbal Colón juega un papel determinante. Según el estudio de Jerue (2018), en todos los libros de texto hay más preguntas y actividades dedicadas a este personaje que a cualquier otro tema o figura, lo cual es un buen indicador de la gran importancia que se le concede. Por otro lado, Colón y sus viajes son tratados siempre de manera detallada y desde una perspectiva histórica, mientras que el acercamiento a los nativos y a sus culturas es eminentemente antropológico. De hecho, según el mismo autor (Jerue, 2018), es en la interacción entre Colón y los indígenas donde se aprecian las diferencias más notables entre los distintos libros de texto españoles: en ocasiones, simplemente se yuxtaponen los viajes colombinos y la existencia de culturas nativas, siendo los alumnos quienes deben completar la conexión lógica entre ambas. Ante este panorama, la posibilidad de establecer un diálogo intercultural se desvanece por completo.

Probablemente sea en el retrato que hacen los manuales escolares españoles sobre las comunidades indígenas donde más se note la influencia de la historiografía tradicional eurocentrista. La mayoría de libros distingue solo tres culturas “precolombinas” (las tres grandes civilizaciones de incas, mayas y aztecas) y siempre puestas en relación con la llegada del europeo a América, restando así perspectiva histórica a las comunidades indígenas americanas: el propio adjetivo “precolombina” sugiere que estas culturas solo entran en la Historia con mayúsculas cuando llega Colón en 1492. De hecho, en los libros de texto los nativos aparecen situados en un tiempo histórico “atemporal” (Gámez y Bellati, 2013), en un ambiente de “esencialismo” caracterizado por sociedades estáticas e inalteradas por el paso del tiempo. La existencia de incas, mayas y aztecas queda reducida a la agencia castellana de nombrarlos y de combatirlos: el indígena se convierte así en figura estereotipada y pasiva que solo padece la acción del castellano conquistador. De hecho, en el currículo no aparecen entre las primeras civilizaciones extraeuropeas, como sí lo hacen Mesopotamia o Egipto. Con frecuencia se subraya que los indígenas eran menos desarrollados que los europeos, señalando que desconocían la rueda o el hierro, y no se valoran los logros que habían alcanzado a pesar de no conocer estos inventos. Irónicamente, se olvida que artefactos como la brújula y el astrolabio, fundamentales en los descubrimientos geográficos europeos, fueron incorporados desde China y el mundo árabe respectivamente (Gámez y Bellati, 2013).

También resulta destacable la selección de imágenes que realizan los libros de texto para ilustrar el tema de la conquista y el descubrimiento de América. Como señalan Carretero y González (2008), las imágenes contienen un gran potencial al tratarse de

productos históricos que, a su vez, crean historias diferentes dependiendo del contexto sociopolítico en que son reinterpretadas. Por ejemplo, en los libros de texto mexicanos y españoles de los años cuarenta (Campos, 2010), en un momento en que ambos países estaban interesados en la consecución de la unidad nacional, las imágenes seleccionadas en los libros de texto tenían el fin de servir como soporte a una serie de valores. En este caso concreto, las imágenes de los “indios” servían como figura de construcción de la identidad nacional, tanto por vía positiva (identificación con el indígena en el caso mexicano) como negativa (el indígena como alteridad en el caso español). Así, en España, el indio se presentaba a través de las imágenes de manera genérica, deshumanizada y estereotipada, subrayando las prácticas antropófagas y los sacrificios humanos. Por el contrario, en los libros mexicanos el indio aparece idealizado, como epítome de las virtudes cívicas y guerreras y como creador de complejos conocimientos astronómicos, agrícolas, etc. En último término, a través de las imágenes se estaban presentando a los alumnos dos relatos enfrentados: indigenismo y panhispanismo.

Las imágenes no son por tanto meras ilustraciones o anécdotas que hacen más amenos los libros de texto. En la lectura de imágenes se entrecruzan aspectos tanto cognitivos como culturales. Los estudiantes suelen realizar lecturas directas y descontextualizadas de las imágenes, ya que por norma general no consideran relevante quién es el autor de las mismas ni en qué contexto histórico fueron realizadas (Carretero y González, 2008). A esto se suma que el aumento de imágenes en los libros de texto en los últimos años no ha ido acompañado de un adecuado tratamiento historiográfico y didáctico de las mismas. Según el estudio de Irigoyen (2020), las imágenes que aparecen en los libros de texto españoles refuerzan la presencia de los protagonistas españoles del acontecimiento (Colón, Cortés, los Reyes Católicos, etc.) con Moctezuma como el único amerindio representado en imagen. Por lo que respecta a las imágenes en que españoles e indígenas aparecen representados juntos, llama la atención la utilización descontextualizada de imágenes como los grabados de Theodor de Bry del siglo XVI, en los que se refuerzan las diferencias entre “nosotros” y “ellos”, entre civilización y barbarie. En ese sentido, Irigoyen afirma que en los libros de texto españoles se hace una distinción consciente e intencionada entre ambos colectivos, propiciando que el alumno atribuya una serie de características determinadas a cada uno de ellos. Como indican Carretero y González (2008), este acercamiento acrítico a América a través de las imágenes podría suponer en último término un retorno a la “invención iconográfica de América” propia de los siglos XV y XVI.

En resumen, siguiendo a Pozo (2020), podemos afirmar que en los libros de texto de las principales editoriales españolas todavía está presente una perspectiva nacionalista e institucional: el relato se reduce a cómo, cuándo y por qué llegaron los europeos a América, qué se encontraron allí y cómo esto transformó la realidad europea. Es decir, el “descubrimiento” y la conquista se analizan desde la óptica del conquistador. Así, el descubrimiento refleja el ascenso de la modernidad europea en tanto que supuso importantes beneficios para el desarrollo del continente. Finalmente, desde un punto de vista didáctico, podemos señalar las siguientes deficiencias en los libros de texto

españoles: el establecimiento de relaciones pasado-presente, el tratamiento de las imágenes y la introducción a la realidad indígena mediante fuentes variadas y contrastadas (Valls, 2013 y Pozo, 2020).

2.2. Perspectivas hispanoamericanas ¹

Si la conquista de América aparece en los libros de texto españoles desde la perspectiva del “conquistador”, en algunos libros publicados en Hispanoamérica encontramos la perspectiva “indígena”. Como señalan Carretero et al. (2002), todavía podemos encontrar un fuerte componente eurocentrista en los libros de texto españoles, mientras que en los libros de texto mexicanos la narrativa se presenta a través de los ojos de los indígenas a la vez que se rebaja la importancia histórica de Colón. De hecho, en los libros mexicanos se presta más atención a Américo Vespucio que a Colón como auténtico “descubridor” del Nuevo Mundo, ya que este último estuvo convencido hasta su muerte de haber hallado una ruta más breve a Asia. En ese sentido, los libros mexicanos tratan de “destruir” la imagen de científico que tradicionalmente se le atribuye a Colón, subrayando su creencia en criaturas fantásticas, así como la existencia de teorías previas que ya habían demostrado la esfericidad de la Tierra.

Por lo que respecta a las consecuencias culturales del “descubrimiento” (en los libros mexicanos se opta por términos con “encuentro” o “contacto”), Carretero et al. (2002) señalan que en los libros españoles la cultura americana se trata como extensión de la cultura española, como si se hubiera producido el trasplante aséptico de la cultura castellana al continente americano (*cultural imposition approach*). Frente a esta idea, en los libros de texto mexicanos se da menos importancia al encuentro de 1492 que a la mezcla de elementos culturales y raciales (*mixing approach*). Se insiste en la bidireccionalidad de esta hibridación cultural, así como en el carácter trágico de la llegada de los españoles, una idea reforzada a través de la selección de imágenes (por ejemplo, grabados de la Leyenda Negra que muestran la supuesta crueldad de los españoles). También aparecen imágenes extraídas de códices prehispánicos, así como imágenes creadas *ex profeso* que inciden en el valor de la cultura indígena (Irigoyen, 2020). Según Carretero (2002), los libros mexicanos superan claramente a los españoles, ya que se esfuerzan por construir unas narrativas en torno a las ideas de encuentro y colaboración, en lugar de un intercambio unidireccional. Sin lugar a dudas, este enfoque genera un panorama más diverso y multidireccional. No obstante, la construcción de la identidad nacional sigue primando, lo que en último término dificulta un auténtico diálogo intercultural.

¹ Para la realización de este subapartado no he encontrado ninguna referencia bibliográfica que aborde el tema del tratamiento de la conquista en los libros hispanoamericanos en general, sino que me he basado algunas comparativas entre libros de texto españoles y libros de países concretos como Argentina, México o Colombia. No conviene generalizar a todo el ámbito hispanoamericano, ya que las diferencias entre países son evidentes.

Esta visión eminentemente “indigenista” que encontramos en los libros de texto mexicanos no es extrapolable a todos los países de Hispanoamérica. En algunos países, los indígenas son presentados como un claro contraejemplo del desarrollo y progreso perseguido por los estados nación modernos. Es el caso de Argentina. Según el análisis de Novaro (2003), en la enseñanza argentina de la conquista se combinan posiciones relativistas y posiciones etnocéntricas respecto de las comunidades indígenas que habitaban el territorio del antiguo virreinato del Río de la Plata. Así, la presencia de los indios durante la conquista se relativiza, y el contacto entre indios y españoles solo merece alguna frase condenatoria de los abusos cometidos por los segundos. Durante el período de colonización española, el papel de las comunidades indígenas se desvanece por completo para reaparecer a finales del siglo XIX, convertidos en un obstáculo para el progreso de la nación, en el marco de la “Conquista del Desierto”. Por lo que respecta al tratamiento actual que se hace de los indígenas en el currículo argentino, estos ocupan un lugar pintoresco y anecdótico, ya que la nación ya ha sido constituida y no suponen una amenaza para esta. Los indígenas aparecen asociados a ideas como “estado de naturaleza”, “hombre primitivo” o “sociedades congeladas” y su grado de desarrollo se valora desde una perspectiva de reduccionismo tecnológico. Como puede verse, no solo se ignora el papel indígena, sino que se valora negativamente desde la óptica de la construcción del estado argentino.

Un caso intermedio entre el mexicano y el argentino lo encontramos en Chile, donde la enseñanza de la historia se organiza desde perspectivas tradicionales que sitúan como protagonistas a los hombres blancos poseedores del poder político, económico y bélico (Marolla y Saavedra, 2020). En los relatos escolares sobre la América precolombina, los hitos históricos se relacionan con la llegada española. Mientras que los españoles son individualizados como personajes, los indígenas carecen de identidad y permanecen en el anonimato. En ese encuentro entre dos mundos, la cultura dominante es la española, mientras que la indígena persiste en la medida en que es asimilada por los conquistadores. Se valora positivamente el mestizaje biológico y cultural, pero el aporte indígena es folklorizado y presentado desde lo meramente anecdótico. En ese sentido, la conquista y colonización se consideran como factores de estabilidad, mientras que la existencia de un rico y complejo pasado indígena no es contemplada como elemento fundacional identitario. Además, como señalan Rojas-Flores y Barría (2019), en los libros de texto chilenos apenas hay espacio para temas como la resistencia indígena, el rol de las mujeres, los efectos psicológicos de la conquista en los indígenas o los efectos de la evangelización en las sociedades indígenas. Estos temas se encuentran al final de la unidad, y son los estudiantes quienes pueden o no profundizar en ellos por su cuenta. Según los mismos autores, el relato transmitido en los libros de texto carece de cualquier tipo de alusión a la violencia, sugiriendo que las decisiones tomadas respondieron más a imperativos históricos que a la acción racional de actores de carne y hueso: por ejemplo, la encomienda se valora como institución necesaria para organizar y consolidar los nuevos gobiernos.

Una de las principales contradicciones que se derivan de esta enseñanza de la historia en Latinoamérica se aprecia en las concepciones de los estudiantes acerca de su propio pasado. En el estudio de Carretero y Kriger (2011) se analizan las representaciones históricas de los estudiantes universitarios acerca de los orígenes nacionales, mediante la comparación de respuestas sobre quiénes fueron los primeros habitantes de Argentina con respuestas sobre el origen político de esta nación. En este sentido, Carretero y Kriger señalan un conflicto presente en las mentes de muchos estudiantes a la hora de reproducir el relato oficial aprendido en las escuelas. Este conflicto consiste en que la mayoría de estudiantes sostiene que los nativos fueron los primeros habitantes nacionales, a la vez que afirma que su nación fue constituida en el siglo XIX durante el proceso de independencia. Es decir, colisionan la dimensión identitaria (una supuesta “argentinidad”) con la dimensión histórica (la creación de estado argentino). Como puede comprobarse, la concepción ahistórica y esencialista de la nación transmitida por muchos libros de texto, sumada a la marginación del papel histórico de las comunidades indígenas, genera enormes dificultades en los alumnos a la hora de comprender su propio pasado. Así, como señalan Barreiro y Sarti (2014), esta contradicción sobre el origen de los argentinos expresa una tensión latente: por un lado, los jóvenes intentan reivindicar a las culturas y a los agentes históricos que han sido masacrados y olvidados por la historia y, por otra parte, se identifican con el grupo histórico responsable de ello (los españoles o las elites descendientes de estos).

Como puede observarse, el panorama de la didáctica del descubrimiento y la conquista en Hispanoamérica dista mucho de ser homogéneo, ya que depende de las experiencias particulares de cada territorio durante la colonización española y de los enfoques impuestos desde la esfera pública y política. Como señala Novaro (2003), el discurso nacionalista escolar se mantiene como referente de “lo nuestro”, bien sea Occidente / España, bien sean las comunidades indígenas prehispánicas. Así, en consonancia con Carretero (2002), podemos afirmar que la línea entre la “historia oficial” española y la “historia no oficial” hispanoamericana no es estanca, no hay incompatibilidad absoluta entre ambas, pudiendo llegar a coexistir y a construirse una visión conjunta a partir de la incorporación de elementos de ambas. La “historia no oficial”, aunque refuta argumentos básicos de la “historia oficial” (el concepto de “descubrimiento”, la figura heroica del conquistador, etc.), está profundamente influida por esta, y paulatinamente va adquiriendo más protagonismo en los currículos escolares. Las posibilidades didácticas de esta aproximación las analizaré más detalladamente en el tercer apartado de este trabajo.

2.3. Narrativas de la violencia: de la civilización a la conciliación

Por lo que respecta al tratamiento de la violencia, el estudio de Bermúdez y Argumero (2018) distingue hasta cinco “narrativas históricas”, entendidas como reconstrucciones interpretativas del pasado sometidas a una redefinición constante según los cambios socio-políticos. Así, la primera de ellas, la *narrativa de civilización*, era propia de la historiografía tradicional de filiación nacional-católica. En esta narrativa, la

violencia ejercida por los españoles brilla por su ausencia, subrayándose el carácter heroico, salvífico y redentor de la conquista. La práctica desaparición de esta narrativa de los libros de historia y de texto actuales contrasta con el predicamento de que aún goza en la esfera pública, por lo que no debemos obviar su potencial influencia. Más allá de esta narrativa, Bermúdez y Argumero señalan cuatro enfoques más recientes sobre la conquista que, a su vez, reconocen cuatro tipos o grados distintos de violencia: la *narrativa de encuentro*, la *narrativa de modernidad*, la *narrativa de dominación* y la *narrativa de devastación*. La primera está relacionada con la vertiente antropológica de la escuela de Annales; la segunda, con la historia colonial; la tercera está vinculada a la historia marxista; y la cuarta ha sido desarrollada por estudios culturales y movimientos indigenistas que reivindican las voces de los pueblos nativos. Veamos a continuación las diferencias entre estas cuatro narrativas en cuanto al tratamiento que hacen de la violencia y cuáles son las que predominan en los libros de texto españoles y colombianos.

La *narrativa de encuentro* presenta la conquista como un proceso de comunicación e intercambio cultural. Subraya la diversidad y la riqueza de las culturas precolombinas y pone el énfasis en el intercambio bidireccional. Aunque se señala que tal intercambio fue desigual y, con frecuencia, no armonioso, la magnitud de la violencia es rebajada con el fin de ofrecer un discurso conciliatorio: la idea de “encuentro cultural” actúa como un eufemismo que esconde los abusos y la violencia que acompañaron a dicho encuentro, una expresión equiparable al biensonante concepto de “multiculturalidad” o *melting pot* en el ámbito anglosajón (Anderson, 2012).

Por su parte, la *narrativa de modernidad* describe la conquista como el inicio de la expansión europea y el comienzo del mundo moderno, prestando especial atención a las transformaciones sociales, económicas y políticas que fomentaron la expansión al Nuevo Mundo. La violencia es atribuida principalmente a los conquistadores, en tanto que los indígenas juegan un papel secundario. La violencia es considerada un efecto colateral de la conquista, más que una cualidad intrínseca de la misma. A la hora de valorar las causas de la violencia, se pone el énfasis en las ambiciones desmedidas de los conquistadores, obviando la naturaleza sistemática de la violencia, así como la base institucional y los discursos sociales que la hicieron posible.

En cuanto a la *narrativa de dominación*, esta se centra en la relevancia histórica de la conquista como el precedente clave en el desarrollo del capitalismo europeo y su ascenso a la hegemonía mundial. Priman los grupos sociales en función de su papel en el sistema productivo y los intereses económicos, de ahí que la conquista se explique como una consecuencia del capitalismo comercial en expansión. Así, la conquista aparece como proceso de saqueo y explotación, en el que la violencia es una característica estructural e intrínseca cuyo objetivo último es la acumulación de riqueza. Además, esta narrativa saca a la luz la estrecha relación entre la evangelización y la dominación militar, en la que la primera actúa como apoyo de la segunda.

Finalmente, la *narrativa de devastación* defiende que la conquista consistió ni más ni menos que en una ocupación violenta por parte de los españoles. A pesar de la valerosa resistencia indígena, la conquista trajo consigo la destrucción de culturas milenarias y la aniquilación de la mayoría de la población nativa, para quien la conquista no fue más que un proceso traumático de invasión y genocidio. Esta narrativa se centra en los abusos en las relaciones españoles-indígenas, presentando a los primeros como los ejecutores de la violencia, y a los segundos como representantes de una sabiduría ancestral. En último término, se trata de una narrativa tendente a representar a los actores como buenos y malos, omitiendo las complejas confrontaciones y alianzas entre ambos (por ejemplo, la alianza entre tlaxcaltecas y españoles).

La principal conclusión extraída por los autores (Bermúdez y Argumero, 2018) es que ninguna de las cuatro narrativas ofrece una visión integral de la violencia en la conquista de América. La práctica desaparición de la *narrativa de civilización*, en la que se subrayaba el carácter heroico y salvífico de la conquista, no ha supuesto una aproximación más crítica al tema de la violencia durante la conquista, sino que ha conducido a su sustitución por las *narrativas de encuentro y de modernidad*. Ambas narrativas son las predominantes en los libros de texto colombianos y en los españoles, respectivamente. El principal problema de estas visiones es que ofrecen una interpretación de la violencia como hecho circunstancial y esporádico e ignoran su carácter instrumental y connatural a la conquista. Además, no se aprecia la connotación negativa que sí está presente en otros episodios históricos de violencia, abuso de poder y sometimiento de pueblos, como las persecuciones cristianas o el nazismo (Moreno y Martínez, 2017). Esto supone, por un lado, un grave obstáculo a la hora de comprender la violencia en relación con las mentalidades imperantes en la época, y por otro, un impedimento si queremos inculcar a los alumnos “culturas de paz” a través de la enseñanza de los conflictos (García, 2016).

3. Estrategias didácticas: hacia una visión conjunta e integral

Como señala Lewkowicz (2015), si la enseñanza de la historia se aleja de sus propósitos de construir una identidad nacional, sus contenidos tendrán que adaptarse en un doble sentido. Por un lado, superando el estrecho marco de las historias nacionales tradicionales, y por otro, decantándose por una historia explicativa que contribuya decididamente a la conformación de identidades múltiples y comprometidas en la participación ciudadana. Así, cuando se presentan la conquista y colonización de América como procesos prolongados en el tiempo y conflictivos se está ofreciendo a la vez una concepción de lo social que considera la diversidad de actores e intereses, así como la existencia de resultados diversos e impredecibles. Esta última idea es fundamental, ya que muchos de los problemas que presenta la historia escolar hoy en día tienen que ver con que los contenidos y las metodologías seleccionadas responden a los intereses de la historia nacional, los cuales proyectan hacia el pasado la nación como vara de medir histórica. El resultado es, por tanto, una historia finalista y determinista que tiene como protagonistas a destacados actores individuales, generalmente hombres, y a las élites gobernantes.

De lo analizado en el apartado segundo, se puede concluir que una de las principales deficiencias, si no la mayor, del relato transmitido en la escuela acerca de la conquista de América es la incorporación de las comunidades indígenas como sujetos históricos autónomos con capacidad de agencia. Esto es aplicable tanto a la enseñanza en España como a los países hispanoamericanos: bien por idealización (caso de México), bien por desprecio / marginación (caso de España, Argentina, Chile), la figura del “indio” se escapa a una aproximación histórica, limitándose a aspectos etnológicos, folklóricos o meramente anecdóticos. En ese sentido, Barreiro y Sarti (2014) subrayan la importancia de la *agencia moral* y su relación con la Historia. Este concepto se refiere a la comprensión consciente de uno mismo y de los otros como agentes que llevan a cabo acciones morales a partir de sus objetivos y creencias. La comprensión de la “Conquista de América”, al igual que otros procesos históricos, implica que los alumnos entiendan realidades y formas de pensar muy diferentes a las del presente, de ahí sus diferentes componentes morales pueden no resultarles evidentes. Así, para juzgar moralmente las situaciones y acciones del pasado, es necesario comprenderlas en base a la agencia moral del individuo implicado en ese acto, es decir, cómo pensaba esa persona o grupo social en ese determinado momento histórico y cómo justificaría moralmente las consecuencias de sus actos.

Así pues, para explicar la conquista de América y la violencia que la acompañó, es necesario acercar a los alumnos a la mentalidad de la época y, sobre todo, incluir a las comunidades indígenas como sujetos históricos en el relato, capaces de actuar autónomamente. Como señala García (2016), se trata de que los alumnos comprendan los conflictos y la violencia en relación con las mentalidades vigentes en la época, para evitar que la violencia en el pasado les produzca un sentimiento de desprecio que en nada ayuda

a la comprensión de la dimensión histórica y material de los conflictos. Podemos horrorizarnos ante los abusos cometidos por los españoles contra los indígenas. Como todo episodio de violencia acontecido en la historia, la conquista y sometimiento de los pueblos amerindios resulta éticamente reprochable... ¿pero en qué nos ayuda esto a comprender el porqué de esta violencia?

Para poder responder a estas preguntas, tomamos como punto de partida la idea de que no se puede comprender América, y por ende la violencia de la conquista, sin el componente indígena. Tal y como afirman Peter Burke (2006) y Serge Gruzinski (2000), excluir al indio del proceso no es solo ocultar su presencia histórica, sino simplificar el descubrimiento y la conquista al hecho de llegada y establecimiento del castellano, cuando en realidad se trata de un fenómeno histórico mucho más complejo. No se puede comprender América sin el componente indígena, ya que esta es el resultado de un proceso multidireccional y prolongado en el tiempo de hibridación o mestizaje nacido del “encuentro cultural” o “choque de civilizaciones” iniciado en 1492. En resumen, no es posible comprender la violencia de la conquista sin tener en cuenta las mentalidades de la época, y para ello es necesario conocer la visión del “otro”, en este caso, la visión indígena.

Para el diseño de estrategias didácticas, este trabajo se ha basado principalmente en el esquema elaborado por Pozo (2020), quien plantea “El descubrimiento de Abya Yala, la conquista cultural y la invención de América” como alternativa didáctica a “El descubrimiento y conquista de América”. Las estrategias planteadas en este trabajo se orientan hacia cuatro aspectos clave para una comprensión profunda de la conquista de América:

- 1) La introducción de la realidad indígena mediante fuentes contrastadas y diversas que rompan con la idea de “indio” como figura estática y estereotipada.
- 2) La idea de “descubrimiento” como descubrimiento mutuo, rompiendo el rol pasivo del mundo indígena y reconociendo capacidad de agencia tanto a conquistadores como a indígenas.
- 3) En el caso de la “conquista”, el interés por los aspectos culturales, en los que es más apreciable el legado indígena, frente a la conquista bélica ensalzada por el discurso tradicional.
- 4) Finalmente, el fomento de propuestas de conexión pasado-presente a través de conmemoraciones, reivindicaciones, etc. presentes en la actualidad.

A la hora de desarrollar las estrategias didácticas que plantearé a continuación, puede resultar recomendable seguir las indicaciones de Barthón y McCully (2007) acerca del tratamiento de temas controvertidos en el aula de Ciencias Sociales. En primer lugar, ambos autores consideran que hay que tener en cuenta las emociones del alumnado. La Historia está frecuentemente unida a la identidad cultural de los alumnos, por lo que cualquier debate puede despertar emociones intensas. En ese sentido, la relación entre la conquista de América y la construcción de la identidad nacional es estrecha, como ya

hemos visto. Aquí, el profesor ha de fomentar en la medida de lo posible una aproximación racional a la Historia, ya que las emociones pueden actuar como barrera frente a la consideración de evidencias y argumentos. Por otro lado, el profesor no debe mostrarse indiferente ante las opiniones y emociones de los alumnos, ya que entonces estos podrían ver la Historia como una asignatura irrelevante para sus intereses. El profesor debe generar un ambiente seguro en el que se permita la expresión de un amplio abanico de puntos de vista, incluso aquellos más extremos. Él mismo puede expresar su opinión, ya que así contribuirá a crear más confianza entre los alumnos. En segundo lugar, Barthón y McCully recomiendan fomentar la diversidad ideológica entre los alumnos, es decir, hacer que las distintas opiniones salgan a la superficie: solo de esa forma los alumnos percibirán la diversidad ideológica que subyace a toda sociedad democrática.

En el caso de la conquista de América, la presencia de alumnos de Suramérica puede ser una buena ocasión para contrastar concepciones entre el alumnado. Además, el profesor puede emplear los distintos usos que se hacen del pasado como forma de sacar a la luz la variedad de significados que dicho pasado tiene en la comunidad. Como hemos visto, los usos de la historia de la conquista de América son frecuentes y pueden dar pie a interesantes debates acerca de la memoria y la historia, el presentismo o el revisionismo histórico. Finalmente, en tercer lugar, Barthón y McCully recomiendan buscar apoyos en la directiva del centro y en redes de profesores dispuestos a tratar temas controvertidos que van más allá de lo establecido por el currículo y los libros de texto. Ambos autores concluyen que, en último término, no existen unas pautas universales para tratar temas polémicos en el aula de historia, sino que debe ser el docente quien determine cuál es la mejor manera de adaptarse a los intereses y necesidades de su grupo-clase.

Según Pozo (2020), el punto de partida para una enseñanza renovada ha de ser que el propio alumnado sea consciente de cuál es la representación hegemónica acerca de la conquista de América y hasta qué punto esta ha sido interiorizada de forma inconsciente. Para ello, los alumnos pueden observar imágenes de estatuaria y monumentos urbanos en los que se conmemora el “descubrimiento”, prestando especial atención a qué personajes se concede el protagonismo y cómo aparece representada América y los indígenas: la plaza de Colón y los Jardines del Descubrimiento en Madrid, la estatua de Colón de Barcelona o las estatuas de los conquistadores en Trujillo (Pizarro) o Medellín (Cortés) pueden ser buenos ejemplos. La proyección de estas imágenes, acompañadas de preguntas como *¿Cómo aparece representado el continente americano? ¿A quién se concede el protagonismo en este monumento? ¿Qué papel se atribuye a los americanos?*, etc., deberían conducir a respuestas que desvelen el relato implícito en estos monumentos: el descubrimiento de América fue un acontecimiento histórico protagonizado exclusivamente por Castilla, en el que el indígena tiene un papel eminentemente secundario. No obstante, es importante evitar amoldar las respuestas de los alumnos a nuestras propias conclusiones, ya que se trata de que ellos lleguen a esta conclusión, no de que les inculquemos la nuestra.

Últimamente abundan las noticias que informan sobre actos de vandalismo contra monumentos que conmemoran el legado colonial, tanto en Suramérica como en otros países (EEUU, Gran Bretaña, Francia, etc.). Esta situación podría ser interesante con vistas a introducir conceptos como el presentismo y el revisionismo histórico. Como señala Pozo (2020), “estas acciones que legalmente se categorizan como vandalismo, también son una forma de reivindicar otros relatos, enfrentados al hegemónico, y por tanto evidencian la existencia de otras representaciones, de otras Historias.” En resumen, la estatuaría urbana ofrece una buena posibilidad de analizar en el aula la construcción de identidades nacionales, las representaciones públicas del relato hegemónico y las reacciones contra el mismo.

Tras haber identificado el relato hegemónico sobre la conquista, Pozo (2020) propone centrarse en América, evidenciando la pluralidad del continente y desmitificando la figura del “indio” como ente pasivo y anónimo. Para ello, se les presenta a los alumnos una serie de mapas, pasando del típico mapa en el que se representan las tres “grandes civilizaciones” de incas, mayas y aztecas a mapas más complejos que reflejen la diversidad cultural del continente, señalando algunas de sus características. De esta forma, dotamos de cierta dimensión geográfica (Valls, 2013) a un territorio que en las mentes de los alumnos estaba vacío. Una vez contextualizada esta realidad, resulta lógico establecer una relación entre la diversidad de los pobladores de América y las distintas formas que tenían estas culturas de llamar al continente, ya que cada nombre expresa una percepción de este espacio: *Cem Anahuac* en el caso de los mexicanos, *Mayab* según los mayas, *Tawantinsuyu* para los incas, etc. De esta forma subrayamos nuevamente la pluralidad, al tiempo que cuestionamos *América* como nombre único del territorio y lo introducimos como una de las muchas concepciones que existen sobre el continente.

Una vez los alumnos han descubierto el relato hegemónico acerca de la conquista de América y han valorado la diversidad cultural previa a la llegada de los españoles al continente, es el momento de profundizar en la perspectiva del “otro”, en la idea de descubrimiento mutuo y en la conquista cultural. Así, podemos plantear un ejercicio de empatía histórica (Barton y Levstik, 2004) en el que los alumnos deben enfrentarse a lo desconocido, de la misma manera que lo hicieron los conquistadores y los indígenas a partir de 1492. De esta forma, se les presentan a los alumnos imágenes de artefactos producidos por culturas indígenas (por ejemplo, un quipu, un marcador del juego de pelota o una imagen de un códice prehispánico) y se les pide que los describan y que digan qué creen que son. Como los alumnos no saben qué son tales objetos exactamente, van a recurrir a su propio imaginario para describirlos, tal y como sucedió en el propio siglo XVI: sus procesos de comparación y equiparación serán similares a aquellos que siguieron tanto castellanos como nativos para tratar de entender la nueva realidad que estaban descubriendo. Así, antes de darles la solución sobre las imágenes proyectadas, leeremos y comentaremos fuentes de los conquistadores y de los nativos en las que se evidencian estos procesos de comparación (por ejemplo, el diario de Colón o el Códice Florentino). Una vez vistas y comentadas estas fuentes, les podremos decir a los alumnos cuál era la función / significado de estos artefactos.

A continuación, Pozo propone introducir una serie de paralelismos de la tradición mesoamericana con la tradición judeocristiana, fundamentalmente a través de citas de la Biblia y del Popol Vuh: la creación, el diluvio, y la presencia en ambas culturas de rituales como el canibalismo (la metáfora del cuerpo y la sangre de Cristo en la última cena) y los sacrificios (el sacrificio de Isaac). Después, se le plantean al alumnado una serie de preguntas que invitan a reflexionar sobre las similitudes de las creencias religiosas: *¿Fue importante la religión en el proceso de conquista? ¿Cómo creéis que se dieron cuenta de estas similitudes? ¿Cómo las explotaron? ¿Qué personajes del mundo castellano cobrarían especial protagonismo en esta situación?* La idea es que los alumnos sean conscientes de la existencia de unas creencias prehispánicas, de una cosmovisión previa a la llegada europea. Por otro lado, esta actividad nos permite apreciar las dificultades de evangelización, poniendo en duda la idea de que la religión, y con ella la cultura castellana, se trasplantó asépticamente en las mentes de los indígenas.

Finalmente, Pozo propone una actividad más para profundizar en este “conflicto cognitivo”: la comparación entre representaciones de la Pachamama y de Tonatzin, por un lado, con representaciones de la Virgen de Guadalupe y la Virgen del Cerro, por otro, en las que se combinan elementos europeos e incaicos. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre el hibridismo cultural y el mestizaje y que comprendan que la realidad americana posterior a la conquista es una realidad nueva configurada a partir de una simbiosis de elementos castellanos e indígenas. En último término, estas actividades contribuyen a sustituir la idea de una conquista militar e institucional absoluta por la de una conquista cultural bidireccional y recíproca.

El último apartado de esta propuesta didáctica va orientado a establecer conexiones pasado-presente. Para ello, Pozo propone dos actividades: la primera gira en torno a las conmemoraciones del 12 de octubre y los distintos significados que se le otorgan. Para ello podemos comparar el tradicional desfile de las Fuerzas Armadas celebrado en Madrid con otros “desfiles” alternativos en favor de la descolonización y en recuerdo de la resistencia indígena. Estos ejemplos deben ir acompañados de preguntas del estilo *¿Qué se celebra el 12 de octubre? ¿Qué implica celebrar la fiesta nacional el mismo día que Colón llegó a América? ¿Tiene sentido celebrar la resistencia indígena? ¿Es necesario retirar las estatuas a Colón? ¿Debemos los españoles asumir la responsabilidad histórica de lo sucedido durante la conquista?* Estas cuestiones generarán distintas reacciones sobre la manera en que celebramos el pasado y sobre qué sentido le damos al mismo en la actualidad. También invitan a reflexionar y a identificar los usos y abusos de la Historia.

El siguiente ejercicio de relación pasado-presente que proponemos, siguiendo a Pozo, se centra en la conquista cultural y usa como herramienta dos textos para generar el debate. Para ello, se les presenta a los alumnos el siguiente texto:

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja (Galeano, 2012).

A continuación, este fragmento se puede comparar con un texto en español lleno de anglicismos elaborado por el propio profesor. Pozo pone como ejemplo el siguiente texto:

En 2018 los españoles descubrieron que no eran empleados, sino staff, que su jefe era su manager. Descubrieron que su amor platónico era su crush y que no marujeaban, shipeaban. Los españoles descubrieron que su referente era una influencer (que no era interesante, sino cool) y que no se reían con “j” (jajajajajaja) sino con “h” (hahahaha). Los españoles descubrieron que no leían libros electrónicos, ni mandaban correos electrónicos a través de sus teléfonos inteligentes, sino que leían ebooks y mandaban emails con sus smartphones. Los españoles descubrieron que no sufrían acoso, sino que les hacían bullying. Tampoco la cagaban, sino que se marcaban un fail. Por último, los españoles descubrieron que para ser tendencia no podían comer magdalenas, porque lo trendy es comerte un muffin (y si es del Starbucks mejor) (Pozo, 2020).

El objetivo de este ejercicio es observar las distintas reacciones de los alumnos ante una “intrusión cultural”: negación, asimilación, transformación y resistencia y cómo, fruto de estas actitudes, surge una realidad distinta. Nuevamente, esta actividad retoma la idea de que el alumnado se ponga en el papel de “el otro”.

También resulta interesante desde el punto de vista didáctico la propuesta intercultural de Muñoz y Jiménez (2020), quienes reafirman el potencial cívico y ético de la enseñanza de la Historia Moderna, por tratarse del momento en el que la sociedad europea, mediante la expansión de sus distintas monarquías, toma contacto con americanos y asiáticos, que son dos de las comunidades más elevadas en cuanto a migración en nuestro país. Dado que el currículo y los manuales no tienen un buen tratamiento de la diversidad cultural, ambas autoras consideran necesario buscar estrategias como la elaboración de recursos con perspectiva histórico-artística, que permitan una aproximación a los cambios y pervivencias culturales apreciables en fuentes primarias como son las piezas de museo. Para este estudio, Muñoz y Jiménez seleccionan dos objetos de la cultura inca: una vasija característica del área andina y un tejido típico. Ambas piezas representan formas de expresión identitaria que nos permiten conocer aspectos como el mundo simbólico, artístico, económico, social y cultural. Como recurso didáctico, ambos objetos nos revelan la existencia de expresiones artísticas alejadas de la idea convencional del arte propia del mundo occidental. Además, nos acercan al mundo de las creencias y expresiones simbólicas, lo cual puede generar un debate en el aula sobre la tolerancia y el respeto por otras realidades alejadas a la nuestra.

Otra interesante propuesta didáctica es la de Ordóñez y Pozo (2020), en la que defienden el uso didáctico del cine para la enseñanza de la conquista de América. La

visualización de películas tanto de carácter “eurocéntrico” como de películas “de la alteridad”, nos permitirá acercarnos a la diversidad cultural americana, antes, durante y después de la conquista. El objetivo final es acercar al alumnado a uno de los temas más complejos del periodo: el choque cultural, a menudo ignorado o marginado en las aulas. Además, esta perspectiva nos permite analizar una de las representaciones sociales más potentes de la “cultura popular” que han servido al poder para construir las bases del discurso histórico oficial como es el cine. No obstante, en este ámbito también existen relatos que cuestionan las representaciones establecidas y difunden su propia imagen sobre el pasado histórico, por lo que el cine también puede despertar el sentido crítico del alumnado. Así, las películas propuestas por Ordóñez y Pozo son seis; tres de ellas abordan el descubrimiento y la conquista desde un punto de vista eurocéntrico: *El Dorado* (Gómez y Saura, 1988), *1492: La conquista del paraíso* (Golbacas y Scott, 1992) y *Apocalypto* (Davey, Dowd y Gibson, 2006), mientras que las tres restantes son producciones mexicanas que se inspiran en tradiciones y elementos culturales nativos, por lo que pueden ser descritas como “de la alteridad”: *In Necuepaliztli in Aztlan* (Prior, Langarica y Cattlet, 1991), *La otra Conquista* (Domingo y Carrasco, 1998) y *Eréndira Iikunari* (Cattlet, 2006). Dependiendo de si se trata de filmes “eurocéntricos” o “de la alteridad”, encontramos diferencias evidentes en las representaciones de los indígenas y de los conquistadores. En las películas “eurocéntricas” se presenta América como un espacio de expansión y desarrollo del mundo europeo. Esto se manifiesta de distintas maneras, por ejemplo, mediante la reducción de la realidad indígena a una serie de estereotipos, a la vez que se potencia y profundiza en la imagen de los conquistadores. Por el contrario, las películas de la alteridad nos ofrecen una imagen de América radicalmente distinta, como un espacio con identidades propias, plurales y complejas. Aquí, los conquistadores aparecen como “intrusos”, deshumanizados, y es frecuente que la lengua en que está grabada la película sea indígena (quechua, náhuatl, etc.)

Como herramienta didáctica, estas películas se prestan a varias opciones de trabajo. Ambos autores consideran que es preferible realizar una selección de escenas sobre un mismo tema y ofrecer al alumnado su análisis y comparación mediante el uso de categorías como *indígena*, *colonizador* y *América*, acompañadas de fuentes pertinentes que permitan profundizar en estas ideas. Además, este tipo de trabajo pretende acercar al alumnado a una metodología que le permita desarrollar el análisis histórico, pero que a su vez trascienda la propia disciplina y le resulte de utilidad en su día a día a la hora de enfrentarse de manera crítica a una novela, una serie, un cómic, una noticia o un discurso, es decir, a aquellos ámbitos de la vida cultural y social en los que también afloran relatos y discursos relativos al descubrimiento y la conquista del continente americano.

La última estrategia didáctica para la enseñanza de la historia y conquista de América va orientada al trabajo con fuentes primarias, en este caso fuentes iconográficas. Como vimos en el apartado segundo, el tratamiento didáctico de las imágenes es uno de los muchos aspectos mejorables en los manuales de Ciencias Sociales. En ese sentido, resulta interesante la propuesta didáctica de Ortega (2014), quien propone un modelo procedimental de trabajo con fuentes iconográficas novohispanas. Según Ortega, el

trabajo con fuentes primarias resulta esencial en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico (mediante la proposición de diversas fuentes sobre un mismo acontecimiento), así como el desarrollo de actitudes de empatía histórica a través del contacto directo con las fuentes. Finalmente, el trabajo con fuentes primarias repercute positivamente en la comprensión de metaconceptos del pensamiento histórico como el cambio y la continuidad, la causalidad o la evidencia histórica.

Ortega se centra en la narrativa histórica sobre la América prehispánica, un tema escasamente tratado en los actuales libros de texto de historia españoles, a partir de fuentes primarias iconográficas de la Edad Moderna coetáneas a la conquista de México. La imagen seleccionada lleva por título *Tetzucutzingo: ¿realidad o ficción?* y pertenece a la *Retórica cristiana* (Perugia, 1579) de Diego Valadés, evangelizador y pedagogo franciscano en el Virreinato de Nueva España. La imagen presenta una escena relativa a la sociedad indígena precortesiana de Tetzucutzingo, que el franciscano construye aproximándose a diversos tópicos iconográficos como la agricultura, la cosmogonía, el culto y los rituales, la arquitectura, la vegetación y las actividades económicas. Para la escena central, el artista dibuja la narración secuenciada de un sacrificio humano en el México prehispánico. En términos generales, esta imagen responde a la necesidad de ofrecer al futuro misionero una visión de conjunto de la nueva realidad a la que debía enfrentarse en su labor evangelizadora. Se trata, por tanto, de una imagen “del otro”, del indígena, a través de los ojos de un europeo.

Ortega propone dividir la clase en agrupamientos según disciplinas (antropología, historia, historia del arte, biología, etc.) con distintos objetos de estudio (identificación y clasificación de los sujetos sociales y aspectos culturales, narrativa histórica textual y visual, contexto de realización, identificación y clasificación de las manifestaciones artísticas, identificación y clasificación de elementos naturales, etc.) El proyecto apuesta por la formulación de preguntas de aprendizaje en forma de problemas sobre el pasado histórico, siempre en estrecha conexión con el presente. Este planteamiento de contenidos históricos, problematizados y vinculados a cuestiones relevantes de la actualidad, ha sido abordado mediante el diseño de actividades agrupadas por unidades de investigación que combinan la fuente documental histórica, la icónica y la audiovisual, en torno a una única fuente primaria iconográfica acerca de un contenido escasamente abordado en los libros de texto de Historia españoles como es la América prehispánica.

4. Conclusiones

Las estrategias didácticas reunidas en este trabajo tienen como objetivo principal suplir las principales deficiencias detectadas en la enseñanza del “descubrimiento y conquista” de América: el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, el tratamiento de las fuentes (especialmente las iconográficas) y la introducción a una realidad indígena tradicionalmente ignorada y silenciada. Por encima de todos estos problemas planea la pervivencia de una historiografía nacional, política e institucional, que, si bien ha adoptado un enfoque más pluriperspectivista y multidireccional en las últimas décadas, no deja de presentar a los castellanos como protagonistas y sujetos históricos activos (conquistadores, exploradores, evangelizadores, etc.) y a los indígenas como sujetos estáticos y pasivos. Su influencia en el currículo español y en los manuales escolares españoles continúa siendo evidente. Este es también el caso de ciertos países hispanoamericanos, para los cuales el legado español es percibido como un elemento de progreso y un paso clave en la construcción del estado nacional. En cambio, para otros países, la llegada de los españoles es considerada una tragedia que diezmó a los pobladores originales y aniquiló culturas milenarias. Bien se tome como referente a los indígenas, bien a los europeos, el relato de la conquista de América presenta en cualquier caso un elevado componente nacionalista e identitario. Es por ello que la visión “del otro”, el esfuerzo por comprender las diversas mentalidades y motivaciones de las gentes del pasado, ocupa un lugar predominante en todas las actividades planteadas en este trabajo.

En ese sentido, esta propuesta didáctica está estrechamente relacionada con el propósito de acercar al alumnado a la labor del historiador y a las características formales de la disciplina histórica. El trabajo con fuentes primarias no solo tiene el propósito de introducir a los alumnos en la variedad y complejidad del choque entre indígenas y castellanos, sino también de familiarizar al alumnado con las herramientas de que dispone el historiador para construir un relato sobre el pasado. A su vez, esto nos permite valorar la subjetividad del discurso histórico, los usos y abusos de la historia y sus repercusiones en la actualidad más allá del ámbito puramente académico. En ese aspecto, la conquista de América es un tema ideal ya que nos permite apreciar como un proceso iniciado hace más de quinientos años aún sigue generando intensos debates a día de hoy.

Así, el tema del descubrimiento y la conquista de América puede constituir una interesante primera apuesta por una historia transnacional a través de un enfoque intercultural. Por un lado, la superación de los estrechos marcos de la historia nacional, y, por otro, la valoración y comprensión de otras culturas, son dos elementos extrapolables a cualquier planteamiento didáctico que persiga una enseñanza crítica, multidireccional e interpretativa de la Historia; en definitiva, una enseñanza renovada de la Historia.

5. Bibliografía

Albert, J.M. y Fuentes, C. (2013). Enseñanza de la historia y construcción de identidades culturales en centros escolares iberoamericanos y españoles. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 51-56.

Anderson, C. B. (2012). Misplaced multiculturalism: Representations of American Indians in U.S. history academic content standards. *Curriculum Inquiry*, 42(4), 497-509.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Barthon, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.

Barreiro, A. y Sarti, M. (2014). Comprensión moral de la Conquista de América: Creencia en un mundo justo y narrativas históricas. *Propuesta Educativa*, 41, 74-80.

Bermúdez Vélez, A. y Argumero Martínez, D. (2018). The Narrative Framing of Violence in Teaching Resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei. Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 93-118.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Campos Pérez, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad*, 14, 107-124.

Campos Pérez, L. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de historia a lo largo del siglo XX. *Historia y Política*, 35, 19-46.

Carrasco Rodríguez, A. (2020) Flipped classroom, gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América. En F. García González et al. (Coord.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 331-343). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12, 651-665.

Carretero Rodríguez, M. y Prats Cuevas, J. (2016). Iberoamérica en las aulas: qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85.

Carretero, M. y González, M. F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y educación*, 20, 217-227.

Carretero, M. y Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.

Da Silva Santiago, L.A. y Pagès Blanch, J. (2019). Brasil, Chile e Colômbia: ¿o que dizem os livros didáticos sobre a América Latina? En Joao Hortas, M. et al. (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 196-204).

Elliot, J.H. (2006). *Imperios del mundo atlántico: España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Taurus.

Galeano, E.H. (2012) *Los hijos de los días*. Siglo XXI.

Galeano, E.H. (2009). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI.

Gámez Ceruelo, V. y Bellati, I. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos escolares. Un enfoque intercultural. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 43-50.

García González, V. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en Ciencias Sociales. *Opción*, 11, 567-587.

González Muñoz, M. (2007). La historia de Iberoamérica en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 54, 7-16.

Gruzinski, S. (2000) *El pensamiento mestizo*. Paidós.

Hernández Cardona, F., González Gallego, I., Prats Cuevas, J. y Benejam Argimbau, P. (1999). La historia en la enseñanza iberoamericana. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22.

Huntington, S. (2011). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Simon & Schuster Inc.

Irigoyen Bueno, A.I. (2020). Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México. En F. García González et al. (Coord.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 399-409). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Jaramillo Quiñónez, A.G. y Guadamud Zambrano, G.M. (2021). Aula invertida para mejorar el aprendizaje de la conquista de América. *Didasc@lia*, 4, 94-107.

Jerue, B.A. (2018). The Discovery of America? Representations of Columbus and indigenous peoples in Spanish textbooks. *CLIO. History and History teaching*, 44, 135-145.

León-Portilla, M. (1985). *Visión de los vencidos*. Historia 16.

Lewkowicz, M. (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 121-139.

Marolla Gajardo, J. y Saavedra Solís, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4 (1), 75-92.

Molina Puche, S., Fuentes Moreno, C. y Miralles Martínez, P. (2016). ¿Qué saben en la ESO sobre historia iberoamericana? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 7-14.

Mora Forero, J. (1992). La enseñanza de la historia y el descubrimiento de América. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades (Universidad Pedagógica Nacional)*, 3.

Moreno Vera, J.R. y Martínez Llorca, F.J. (2020). La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido ‘invisible’ en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, 341-351.

Moreno Vera, J.R. y Martínez Llorca, F.J. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de ciencias sociales. En R. Martínez Medina et al. (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 460-469). Ediciones de la Universidad de Córdoba.

Muñoz García, G.M. y Jiménez Pablo, E. (2020). Recursos didácticos con piezas del museo de América que acercan a la ESO otras realidades de época moderna. En F. García González et al. (Coord.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 603-). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Novaro, G. (2003). Indios, aborígenes y pueblos originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1, 199-219.

O'Gorman, E. (1958). *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. Fondo de Cultura Económica.

Ordóñez Cuevas, A. y Pozo Serrano, N. (2020). El cine como fuente de representaciones sociales de “el descubrimiento y conquista de América”. En F. García González et al. (Coord.), *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 665-677). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ortega Sánchez, D. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Parcero Torre, C. (1999). La enseñanza de la historia de Iberoamérica: el primer proyecto de una historia común. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22.

Parker, G. (1998). *La gran estrategia de Felipe II*. Alianza Editorial.

Pozo Serrano, N. (2020). La llegada europea a Abya-Yala, la conquista cultural y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones sociales del “descubrimiento” y conquista de América. En A. Rivière (Coord.), *Hacia una enseñanza de la historia renovada* (pp. 193-256). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

Roca Barea, M.E. (2017). *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*. Siruela.

Rojas-Flores, M. y Barría Cárdenas, A. (2019). Exploración, conquista y colonia española en los textos escolares y el currículum chilenos. Análisis desde la didáctica de las ciencias sociales. En Joao Hortas, M. et al. (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 187-195).

Sánchez Ibáñez, R., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2016). The perduration of master narratives: the “discovery”, conquest and colonization of America in the Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Researching*, 13 (2), 127-137.

Scarafía, I. y Giletta, C. (1999). Los libros de texto de la escuela media y/o del tercer ciclo de la EGB: el tratamiento del género en la conquista y colonización española de América. *Clío & Asociados*, 4, 121-130.

Stradling, R. (1988). *Felipe IV y el gobierno de España (1621-1665)*. Cátedra.

Todorov, T. (2007). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI.

Valls, R. (2013). Iberoamérica en la enseñanza española de la Historia. *Praxis Educativa*, 8, 351-374.

Referencias legislativas:

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.