

LA LLEGADA EUROPEA A ABYA-YALA, LA CONQUISTA CULTURAL Y LA INVENCION DE AMÉRICA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DESCUBRIMIENTO Y LA CONQUISTA DE AMÉRICA.

Nicolás Pozo-Serrano

“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”

Eduardo H. Galeano (*Los hijos de los días*)

1. Introducción

“Hubo un tiempo en el que el Nuevo Mundo no existía” esta es una de las frases con las que Ridley Scott da comienzo a su película *1492: la conquista del paraíso*. Palabras que sintetizan la representación hegemónica, aún persistente, de que la llegada del europeo -concretamente del castellano- a un continente desconocido supuso el inicio de la Historia en este territorio. ¿Por qué? ¿Por qué, a pesar del transcurso de cinco siglos y de la evidencia empírica de que “América” ya estaba poblada por personas con sistemas de organización y pensamiento propios, conservamos la imagen de que la civilización y la Historia llegaron a este territorio de la mano de los europeos? Contestar a esta pregunta sería motivo no de uno, sino de varios trabajos de investigación que abordasen la cuestión desde perspectivas históricas, antropológicas, culturales, económicas, políticas, etc. ya que esta labor excede los límites de nuestro trabajo, nos centraremos en uno de los aspectos: las representaciones sociales contraídas en relación con el acontecimiento.

Las representaciones de la Historia son el relato construido sobre el pasado. Son el significado social de una época concreta que trasciende su propio tiempo. Así los historiadores trabajamos sobre distintas representaciones de la historia, más que sobre los acontecimientos, procesos o estructuras pretéritas (Chartier, 1992). Esta concepción de la Historia implica un carácter contingente y no necesario, por tanto, hemos de ser conscientes de que aquello denominado “Historia” es la cristalización de una representación que se constituye como hegemónica, relegando otras a un segundo

plano. Recuperar algunos de estos relatos trabajados por la historiografía y trasladarlos al aula es fundamental para nuestro objetivo: enfrentar distintas representaciones para profundizar en el conocimiento histórico del alumnado de secundaria.

El hilo de nuestra propuesta didáctica será la presencia indígena en todo el proceso. Sin querer adentrarnos en posiciones indianistas, indigenistas, postcoloniales o decoloniales, nuestro propósito es incluir al indígena (distintas entidades culturales, sociales y políticas con sentido propio) en todo el proceso, ya que su presencia, interacción y actuación quedó reflejada en los entramados sociales, políticos y culturales de la América colonial, una América inventada según Edmundo O'Gorman (1958). 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 algo más complejo. Es importante tener en cuenta esos otros relatos sobre el pasado, que se han ido difuminando a lo largo del tiempo, ya que la occidentalización del siglo XVI -es decir, la proyección de Europa, sus normas y sus instituciones fuera de su propio territorio- no hubiera sido posible sin una apertura de esta realidad europea al mundo que se estaba occidentalizando y esto implica la propia transformación de la esencia europea (Gruzinski, 2018, p. 164). No se puede comprender América sin el componente indígena, ya que, tal y como afirman Peter Burke (2006) y Serge Gruzinski (2000), éste es el resultado de un proceso de hibridación o mestizaje nacido del "encuentro cultural" o "choque de civilizaciones". Esta "colisión entre culturas" va a poner en marcha una serie de intercambios culturales.

La llegada de los castellanos el 12 de octubre de 1492 a costas hasta el momento desconocidas para el mundo europeo, supuso un choque entre la cultura residente y la cultura visitante. A raíz de las dinámicas de expansionismo europeo, los castellanos van a tratar de dominar este nuevo territorio, incluyendo a sus gentes. En este propósito, la cultura y más concretamente la religión jugarán un papel fundamental desde una perspectiva gramsciana. El objetivo inicial era el de someter a la población nativa a la cultura invasora, sin embargo, este proceso de aculturación derivará en una hibridación o mestizaje ¿Por qué? Porque los europeos, en este caso religiosos, deberán apropiarse o al menos tomar prestada parte de la cultura nativa, por ejemplo la lengua, con el objetivo de poder comunicarse y poder transferir su propia cultura. Al mismo tiempo, en este proceso los misioneros tendrán que acomodar su propia cultura a la realidad que quieren someter y traducir a la mentalidad indígena los conceptos castellanos y católicos. Simultáneamente, en ocasiones debían consensuar y negociar los conceptos y términos que aplicaban para que fuesen comprensibles para ambas realidades, este proceso es lo que Burke define como una traducción cultural (Burke, 2010, p. 105-106).

De forma paralela, los indígenas desarrollarán en la cultura invasora una posibilidad de pervivencia de sus propias costumbres -y por tanto de su identidad- que era preferible a la anulación total de aquellos que la habían combatido (Gruzinski, 1991). Por tanto, no debemos entender la conquista como el trasplante aséptico de la cultura castellana en el nuevo continente, sino como un proceso durante el que hubo una serie de contagios que dieron lugar a una nueva realidad híbrida que constituye lo que conocemos como “América”.

No obstante, queremos subrayar que nuestra intención no es sustituir un relato histórico por otro, ni nos movemos en una dicotomía de *historia falaz* frente a una *historia veraz*, sino que, siguiendo a Roger Chartier, la historia que trasciende del pasado es una representación de su propio tiempo entre múltiples relatos, que a su vez ha sido re-representada en un sentido de circularidad por las historias posteriores (Guzmán, 2013). Por ello, nuestro propósito es abrir la puerta a esa pluralidad de representaciones e incorporar otros relatos que amplíen, complementen y permitan contrastar la representación social hegemónica al alumnado.

Llegados a este punto quedan dos cuestiones por aclarar: en primer lugar ¿cuál es el relato hegemónico? ¿Cuál es la representación social existente en torno a “El descubrimiento y conquista de América” ?; en segundo lugar, ¿cómo vamos a introducir el componente indígena en el temario que marca la legislación? O en otras palabras ¿Cuál es nuestra propuesta didáctica?

Para aproximarnos a la representación hegemónica sobre este acontecimiento histórico realizaremos un breve análisis de los medios a través de los cuales se propaga el relato en relación con la conquista de América. En este análisis hemos de tener en cuenta que las representaciones sociales no son producto exclusivo de la disciplina histórica, sino que afloran en distintos espacios culturales y políticos, siendo el sistema escolar el principal transmisor de estas. Por ello creemos necesario detenernos alguno de los medios a través de los que se expanden y asientan las representaciones relacionadas con el acontecimiento: el urbanismo, el cine o los videojuegos y los libros de texto de secundaria (siendo conscientes de no abordamos otros ámbitos como la prensa, las redes sociales, los discursos políticos o la literatura). Estos son elementos que forman parte de nuestro día a día y que muchas veces, casi sin ser conscientes, contribuyen a construir, transformar y resignificar las representaciones sobre temas concretos. A través de diversas vías se proyectan sobre el individuo relatos concretos e intencionados sobre nuestro pasado, de tal modo que la interiorización de éstos y por tanto lo que asumimos como cierto, como Historia, no es sino un cúmulo de imágenes

que logran llegar a un mayor público e imponerse a otras que empiezan siendo omitidas para acabar olvidadas.

Nuestra propuesta didáctica se centrará en los tres conceptos que constituyen el título del epígrafe recogido por el currículum oficial: “El descubrimiento y conquista de América”. Trataremos los conceptos de “descubrimiento” y “conquista” de forma específica, introduciendo la realidad indígena mediante el uso de fuentes contrastadas y diversas. En el caso de “el descubrimiento” queremos destacar el relato de descubrimiento mutuo, dotando de capacidad de agencia a las dos culturas implicadas y rompiendo el rol pasivo del mundo indígena sostenido por el relato hegemónico. En el caso de la “conquista” queremos centrarnos en los aspectos culturales, ya que es ahí donde las resistencias indígenas cobran una mayor importancia, frente a la conquista bélica que subraya el discurso tradicional. Una mirada a las creencias, la arquitectura, la pintura y la religión, permite observar la pervivencia de la cultura indígena en América y evidenciar que la conquista total no fue posible. Al tratar estos temas de forma específica, queremos que el alumnado reflexione sobre el concepto “América” y su significado. Por último, nos parece fundamental que el alumnado vea la importancia de la Historia a la hora de comprender nuestro tiempo, por lo que plantearemos alguna propuesta de conexión pasado-presente a través de las distintas celebraciones y conmemoraciones que existen del 12 de octubre.

2. Representaciones sociales sobre “El descubrimiento y conquista de América”: monumentos, películas, videojuegos, historiografía y libros de texto

Los acontecimientos que tuvieron lugar en 1492, y los que se desarrollaron a consecuencia de estos, fueron y son elementos que constituyen uno de los episodios más relevantes del relato histórico español. La incorporación del “nuevo” continente a la realidad europea transformaría las formas de ver y entender el mundo. Tal y como afirma Gruzinski, es en el siglo XVI cuando las zonas de contacto, enfrentamiento e intercambio se amplían, construyendo una historia más global (Gruzinski, 2018, p. 161). Sin embargo, la impronta de este suceso no pertenece solo al pasado. “El descubrimiento y la conquista de América” y las representaciones que de ello se han ido constituyendo a lo largo del tiempo, siguen estando presentes más de quinientos años después en nuestra concepción actual del momento histórico.

A continuación, vamos a aproximarnos, aunque superficialmente, a alguno de estos elementos para poder tener un punto de arranque en relación con las

representaciones sociales que desde distintos ámbitos se proyectan a los individuos sobre la situación histórica que venimos planteando.

-Las representaciones urbanas

El urbanismo y la estatuaría urbana constituyen uno de los ámbitos copados por representaciones sociales, cuya interiorización llega -de manera poco consciente- a tal punto que a menudo los percibimos como meros elementos ornamentales sin reparar en su intencionalidad y uso secular. Sin embargo, hemos de tener en cuenta, tal y como afirma Juan Sisinio Pérez Garzón (2000, p. 87), que “la historia no estuvo solo en manos de lo que hoy podríamos calificar como historiadores” que habían nacido como figuras profesionales al servicio de la política cultural del estado liberal.

Hasta el XIX, la Iglesia y la monarquía van a ser los principales constructores y mecenas del espacio urbano, mediante palacios e iglesias. El avance del liberalismo y la pujanza social de la burguesía sustituirán a los antiguos estamentos en esta función urbana, de este modo será el Estado quien empiece a copar los espacios públicos con representaciones del pasado histórico. En este sentido, apunta Carlos Reyero, la escultura monumental y urbana no deja de ser “un arte plagado de contenidos institucionales cuidadosamente seleccionados”. No obstante, señala el autor, estos contenidos institucionales al materializarse en monumentos que perduran a su tiempo y sociedad no siempre van a mantener su significado original, sino que pueden ser resignificados o “compendiados”. Conservando algunas características como son “el sentido ejemplarizante”, “el sentido moral” o la idea de que “la gloria del pasado contribuye a dar más gloria al presente”, fundamentales para la construcción simbólica de la nación (Salvador, 1990, p. 16; Reyero, 1999, p. 389-390).

En diferentes lugares del territorio del Estado español podemos ver distintas representaciones escultóricas de “el descubrimiento y conquista de América”. Sin duda las más abundantes son aquellas dedicadas a Cristóbal Colón, presente en las calles de al menos catorce ciudades españolas. También son destacadas, aunque menos numerosas, las erigidas a los grandes conquistadores; Cortés, Pizarro y Alvarado tienen un espacio propio en Medellín, Trujillo y Badajoz, sus respectivas localidades de origen. Y, si nos fijamos en los representantes culturales de la conquista, también podemos encontrarlos en alguna de las plazas y calles de nuestra geografía, aunque de una forma mucho más reducida que las figuras anteriores: Bartolomé de las Casas cuenta con una escultura mural en Sevilla -erigida en 1984- donde aparece junto a un conquistador y

una familia indígena y Fray Toribio de Benavente “Motolinia” con un bajorrelieve en la ciudad que le apellida.

Tanto el número de representaciones sobre cada uno de estos personajes como la fecha de su realización son significativos ya que nos permite observar el reconocimiento y la tradición de estas figuras en los distintos relatos. La mayoría de ellas se inscriben a finales del siglo XIX, insertas en las políticas culturales nacionalizadoras del liberalismo. Al mismo tiempo, el diseño y la instalación de los monumentos también hablan de la importancia concedida al monumento. Por citar algunos ejemplos: la estatua de Colón en Madrid y la de Cortés en Medellín se instalaron conmemorando el IV centenario de la llegada a América y el natalicio del conquistador (García, 1992; Andrés, González, Mogollón y Navareño, 1992; Salvador, 1990).

Un proyecto político cultural de semejante envergadura requería la presencia de autoridades en los actos de inauguración. A la instalación de la escultura de Pizarro en Trujillo en 1929 acudió el presidente del gobierno Miguel Primo de Rivera y el embajador peruano Eduardo S. Leguía, quien afirmó que Pizarro representaba la “voluntad de una raza en cuyos dominios espirituales nunca se pondrá el sol” (Varón, 2006, p. 228). No dejan de sorprender las palabras del embajador, muy en consonancia con la versión hegemónica de la conquista, pero sorprenden aún más las palabras en la misma línea del escultor mexicano Carlos Terrés en el año 2013, cuando en Cuacos de Yuste se inauguró un conjunto monumental dedicado a Carlos I y la conquista de México, donde el emperador “... dirige su mirada a la lejanía de sus vastas posesiones, abrazando a los personajes que engrandecieron el imperio donde no se ponía el sol” (Samino, 2013) Sobre todo, porque Terrés es también autor del relieve conmemorativo a Fray Toribio de Benavente Motolinía instalado en 1988 y cuenta con distintas alusiones a su defensa del indígena y el mundo azteca.

Este breve repaso a los monumentos nos permite observar que en el relato nacional urbano prima la importancia de “el descubrimiento” sobre “la conquista”, y en este aspecto en concreto la conquista bélica frente al proceso cultural. Además, advertimos que las estatuas conmemorativas reducen el acontecimiento a la actuación castellana y apenas hay referencias a elementos originarios de América y cuando aparecen es a un nivel secundario, de forma sumisa o como derrotados. Recuperando las palabras de Reyero, lo que la estatuaria sobre el descubrimiento y la conquista nos transmite es el del ejemplo y la moral de descubridores y conquistadores y que la gloria descubridora del pasado contribuye a la mayor gloria del presente.

Nos gustaría destacar especialmente el monumento a Colón y los Jardines del Descubrimiento en Madrid, cuyo análisis más exhaustivo se desarrollará en la propuesta didáctica. Su importancia se debe a que este espacio ilustra muy bien como los diferentes monumentos y sus significados son “compendiados” y se adaptan a nuevos tiempos en función de su interacción con el espacio y los elementos que se añaden. Este punto de Madrid alberga diferentes elementos monumentales que se han incorporado a lo largo del tiempo, desde 1892 -año en que se instaló el monumento a Colón coincidiendo con el IV centenario de su llegada a América- hasta el año 2014 - cuando el rey emérito Juan Carlos I, la alcaldesa de Madrid Ana Botella y el embajador de Colombia, Fernando Carrillo, inauguraron la escultura a Blas de Lezo. Cada uno de estos monumentos albergaba unos “contenidos institucionales cuidadosamente seleccionados” para su propio tiempo, pero la suma de ellos da al espacio un significado común.

Para finalizar este punto queremos señalar que, desde hace poco tiempo y cada vez con mayor frecuencia, es habitual encontrar noticias que informan sobre actos de vandalismo que afectan a estos monumentos, especialmente en fechas cercanas al 12 de octubre. Estas acciones que legalmente se categorizan como vandalismo, también son una forma de manifestar otros relatos, enfrentados al hegemónico, y por tanto evidencian la existencia de otras representaciones, otras historias.

-Las representaciones en los medios audiovisuales¹

A comienzos del siglo XX el cine cobraba especial importancia como testimonio gráfico de la historia. La irrupción de esta tecnología suscitó distintos debates sobre su uso como fuente histórica. Tanto Burke (2005, p. 202) como Gruzinski (2018, p. 94) critican la actitud que la historiografía adoptó con el cine, admitiendo que muchos historiadores han considerado la imagen como un anexo a la propia Historia. Precisamente, estos autores ponen en valor el cine haciendo un paralelismo con las fuentes escritas. Sin embargo, nuestro interés por el cine y las producciones audiovisuales no radica tanto en su valor como fuente histórica, sino en su fuerza

¹ Nos referimos a medios audiovisuales porque, a pesar de que en nuestro trabajo nos centraremos en el cine comercial, debemos tener en cuenta también productos como las series de televisión o los documentales de divulgación. Al mismo tiempo reiteramos que en este trabajo no se tratan cuestiones mucho más amplias como pueden ser las redes sociales, la prensa, las novelas o los discursos políticos, ámbitos donde también las representaciones sociales de la historia están presentes.

narrativa y generadora de representaciones. En este sentido Gruzinski (2018, p. 78) ilustra como las producciones comerciales con un fondo histórico llegan a una mayor cantidad de público y transmiten representaciones con mucha mayor fuerza que los trabajos académicos, independientemente de la historicidad del producto final. Y es que, a pesar de que este tipo de relatos incluyen ficciones, no puede negarse que -por sus características- el cine genera la ilusión al espectador de que es testigo ocular del pasado gracias a un relato fluido (Burke, 2005, p. 202 y 195).

Las representaciones en el cine sobre “el descubrimiento y la conquista” son abundantes y frecuentes desde los años cuarenta. Sin embargo, la mayoría de ellas se caracterizan por ofrecer un relato épico del acontecimiento, en el que destaca la narrativa bélica combinada con tramas propias del cine de aventuras, reforzando el relato hegemónico (Trotti, Zanuck y King, 1947; Orduña, 1951; McLean y Webb, 1955; Sisk y Lerner, 1969; Díaz Yanes, 2017). No obstante, cabe destacar, desde los años setenta, la emergencia de nuevas preocupaciones temáticas como puede ser la intrahistoria de los conquistadores o la importancia de los aspectos culturales de la conquista (Herzog, 1972; Ghia, Puttnam y Joffé, 1986; Gómez y Saura, 1988).

También otros géneros se han aproximado a este tema, como el cine de animación y el historicista, incluyendo un nuevo interés por el mundo precolombino. Ejemplo de ello son *El emperador y sus locuras* (Fullmer y Dindal, 2000) y *Apocalypto* (Davey, Dowd y Gibson, 2006). En esta última cabe destacar que, a pesar de sus esfuerzos historicistas, se abunda en los estereotipos de “barbarie” y “salvaje” asociados a las civilizaciones prehispánicas. De una forma similar ocurre con *1492: la conquista del paraíso*, en la que Ridley Scott y Alain Golbacas (1992) reproducen de forma dinámica la pintura historicista del XIX como reflejo del acontecimiento histórico.

A pesar de las diferentes perspectivas y preocupaciones que ofrecen estas producciones, no dejan de ser representaciones construidas desde un punto de vista eurocéntrico. Cabe por tanto destacar las producciones realizadas desde el sur del continente americano. A pesar de ser minoritarias, más humildes y con menor alcance social, son ejemplo de otros relatos existentes sobre el mismo tema. Ya desde los años setenta, con *La Araucana* (Coll, 1971), se pone el foco en la resistencia indígena frente a la ocupación europea. Lo observamos también en *La otra conquista* (Domingo y Carrasco, 1998) cuyo título ya revela una perspectiva diferente que se contrapone a “la conquista”; esta producción sin abandonar el trasfondo bélico profundiza en la importancia que tuvieron los elementos culturales y religiosos. Destacan también *In Necuepaliztli in Aztlan* (Prior, Langarica y Catlett, 1991) y *Eréndira, Ikikunari* (Catlett,

2006), producciones mexicanas inspiradas en códices precolombinos. Es difícil no contraponer estas películas con *Apocalypto* como representaciones sociales enfrentadas. Las tres películas son rodadas en lenguas nativas, sin embargo, esta última narra una visión de los mayas a través de representaciones europeas y de la mano de un director estadounidense, mientras que las dos primeras son representaciones sociales basadas en la imagen que estos pueblos (aztecas y purépechas respectivamente) tienen de sí mismos y han sido realizadas por un director mexicano.

En el mundo del ocio audiovisual hay otro sector que lleva años emitiendo sus propias representaciones y que cada vez tiene más fuerza. Se trata del sector de los videojuegos, la principal particularidad de este formato es su carácter interactivo, no solo te sumerge en la historia como espectador, sino que además convierte al consumidor en sujeto agente de la acción con la posibilidad de transformar la historia (Gruzinski, 2018, p. 124). Dentro de este formato cabe destacar dos tipos de videojuegos en los que la temática americana está presente: aventuras y estrategia.

En el primero de los géneros la historia se utiliza como trasfondo que a menudo hace referencia a leyendas y a la mitología prehispánica. Ejemplo de ello es *Broken Sword II: The Smoking mirror* (1997) una aventura gráfica en la que se funden elementos aztecas y mayas, se reduce a Tezcatlipoca como dios del mal o se perpetúan estereotipos como el de los sacrificios de las culturas prehispánicas. Todo ello para construir una trama que atrape al espectador. Otro ejemplo en esta misma línea sería *Uncharted: Dake's fortune* (2007), en el que un cazatesoros se lanza a la búsqueda de El Dorado que finalmente resulta ser una estatua de oro maldita y no una ciudad perdida, mucho menos hace alusión a la civilización muisca (Venegas, 2018).

En los juegos de estrategia el trasfondo histórico es más riguroso -aunque simplificado y sigue cayendo en el reduccionismo bélico y la unidireccionalidad de la acción. *Age of Empire II: The Conquerors* (2000) y *American Conquest* (2003) son una muestra de ello. En estos juegos de estrategia en tiempo real, el jugador -que puede elegir entre civilizaciones europeas o americanas- siempre tendrá como objetivo eliminar al contrincante militarmente. Recientemente se han desarrollado videojuegos de estrategia global mucho más complejos en los que se introducen diversos factores como la cultura y la diplomacia -reduciendo el protagonismo bélico- y en los que el objetivo no es necesariamente eliminar al contrincante, sino que se abre un abanico de posibilidades: la alianza, el vasallaje, la neutralidad o el enfrentamiento. Es el caso de la saga *Europa Universalis* (2013), que nos permite controlar diferentes civilizaciones de

todo el globo y reescribir la historia, ya que a pesar de que el juego sigue un guion cronológico de eventos históricos desde 1444 a 1821, estos están condicionados a la acción del jugador. Esta modalidad de estrategia global es mucho más versátil y permite comprender la multicausalidad de la historia, además de ponerse al mando de realidades culturales distintas a las del propio jugador, lo cual contribuye notablemente a romper con la idea de historia única.

Como se puede observar, existen distintas imágenes y relatos sobre América, su conquista y su descubrimiento. No estamos considerando aquí el rigor histórico, sino cómo se caracteriza, y se construye a través del cine y videojuegos a cada uno de los sujetos que participaron en este proceso histórico. Debemos ser conscientes, como docentes, de la fuerza e impacto que estas imágenes tienen en el alumnado, pero también de su pluralidad para poder transmitirla y ayudar al aula a construir sus propias representaciones, ya que la Historia penetra en los estudiantes a través de estas representaciones más fácilmente que mediante manuales, textos o formatos más formales.

-Las representaciones historiográficas

La visión que se presenta en los textos de secundaria es la transposición de una visión historiográfica que interpreta como un todo la realidad americana y la hispana o ligan el desarrollo de la primera a la segunda. El enfoque que generalmente se aplica hacia la América hispánica es el de un mero centro productor de materias primas vinculado y dependiente de la metrópoli. En otras palabras: América únicamente ofrecía plata a la Península Ibérica con el objetivo de satisfacer las demandas bélicas de una ambiciosa política exterior Habsburgo, esencialmente europea, y su realidad consistía en un mero remolque histórico del dinamismo peninsular y europeo. Ejemplo de ello son los trabajos de Geoffrey Parker (1996, 1998 y 2010), Robert Stradling, (1988) y John Elliott (1990 y 2006) entre otros.

Frente a esta visión, nos interesan los trabajos que se alejan de esta perspectiva y muestran su preocupación por la realidad indígena y su participación en la historia colonial, como un sujeto agente y no como un elemento subordinado a la acción europea, porque es en estos trabajos donde encontraremos la base teórica y diversas fuentes para sustentar nuestra propuesta didáctica. En este sentido, incluso Pierre Chaunu, a pesar de mantener una perspectiva eurocéntrica, muestra cierta preocupación y aprecio por la perspectiva indígena al reconocer que “Miguel León Portilla ha tenido el gran mérito de conceder la palabra a los vencidos, exhumando y

confrontando los testimonios náhuatl que constituyen el indispensable reverso de la medalla” (Chaunu, 1984, p. 16). El trabajo de León-Portilla, *La visión de los vencidos* (1983), tal y como afirma Chaunu es una traducción de las fuentes indígenas coloniales que permitió generalizar las mismas, hasta entonces reservadas solo a aquellos conocedores de la lengua náhuatl.

Sin embargo, estas preocupaciones sobre cómo el mundo colonial transformó las dinámicas indígenas -aunque también las europeas- ya eran evidentes en los trabajos de otros autores. Así lo revelan los estudios de Carlos Sempat Assadourian (1972, 1973 y 1978). La importancia de estas aportaciones radica en que poco a poco se fue abandonando la cuestión de los medios de producción y la extracción de minerales para centrarse -siguiendo la línea de Murra (1975 y 1978)- en cómo las dinámicas (políticas, económicas y sociales) invasoras provenientes de Europa transformaron drásticamente la realidad indígena, pero subrayando también cómo los europeos -en este caso castellanos- debían modificar su diseño colonial y adaptarlo a la realidad indígena para poder aplicarlo. Los antecedentes a estas preocupaciones históricas se sitúan en algunos trabajos de los años setenta cuando, en pleno apogeo de las teorías del desarrollo y subdesarrollo, distintos estudiosos se centraron en analizar las posibles causas del subdesarrollo latinoamericano en los antecedentes históricos, aunque desde una óptica de la teoría política y social. Algunos de estos autores son Gunder Frank, James Cockfort y Dale Johnson (1970), Mauro Marini y Mágina Millán (1972), Theotonio Dos Santos (1973) o Celso Furtado, (1973), entre otros.

Estas perspectivas, sumadas a las preocupaciones de la Historia Cultural y los estudios de lo subalterno, van a generar una nueva línea historiográfica que se acercará a la realidad indígena colonial como objeto de estudio en sí mismo. En el trabajo de Wolf, *Pueblos y culturas de Mesoamérica* (1967), encontramos un antecedente. Una perspectiva que subraya años más tarde en *Europa y la gente sin historia* (1987), obra en la que se detiene a analizar distintos episodios y procesos históricos que la historiografía hegemónica ha marginado tradicionalmente.

En esta misma línea destacan los trabajos de Gruzinski, en los cuales se apoya gran parte de nuestra propuesta didáctica. En *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español: Siglos XVI-XVIII* (1993) el autor se aproxima a las formas en las que los indígenas tuvieron que transformar sus formas de pensamiento y expresión incorporando conceptos, ideas, objetos y documentos del mundo europeo. En esta cuestión profundiza en una de sus obras más

conocidas *El pensamiento mestizo* (2000), en el que destaca el mestizaje cultural como una respuesta activa y singular de los indígenas al proceso de conquista, del cual surgirá la nueva realidad colonial- ideas que también encontramos, aunque de forma menos específica en el trabajo de Burke (2010). La preocupación de Gruzinski por los imaginarios coloniales y su reproducción cultural son una constante que se ponen de manifiesto en trabajos como *El águila y la sibila: frescos indios de México* (1994a) y *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)* (1994b). Por último, queremos destacar el esfuerzo de Gruzinski y Carmen Bernand en *Historia del Nuevo Mundo* (1996), una obra de dos volúmenes que incorpora al tradicional relato europeo del descubrimiento y la conquista, la historia de los pueblos originarios antes y durante el proceso.

Tampoco debemos de olvidarnos de los estudios que se han realizado desde el punto de vista lingüístico a la hora de criticar el significado eurocéntrico que se ha impuesto sobre América. En esta línea destacan algunas obras como: *Discursos sobre la invención de América*, coordinada por Iris María Zavala y publicada en 1992 con motivo de la conmemoración del V centenario del “descubrimiento”, en ella participan distintos autores, entre los que destaca Walter D. Mignolo, uno de los más conocidos representantes del pensamiento decolonial. La metodología de estos trabajos se centra en el estudio de los términos que aparecen en la documentación original, así como en algunas obras de referencia (la *Crónica de Indias*), con el objetivo de demostrar cómo muchas de las representaciones y los conceptos que el mundo occidental ha mantenido sobre el continente americano tienen su origen en la terminología y las proyecciones que transmitieron las publicaciones de la época. Esta misma idea de América como invención europea ya había sido planteada por Eduardo O’Gorman en 1958 en su ensayo *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*.

Otra perspectiva que no podemos olvidar es la decolonial, donde Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina* nos ofrece un contra-relato muy útil como terapia de choque, pues presenta la conquista y el descubrimiento desde la perspectiva del invadido, del que ha sufrido y padecido, ya no se trata de una gran gesta histórica, sino de una desdicha. Por otro lado, es importante no perder de vista que el trabajo de Galeano no deja de ser un ensayo y no un trabajo historiográfico. También desde un punto de vista decolonial cabe destacar el reciente trabajo dirigido por Ana Jaramillo, *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural* (2017). La obra se divide en cuatro grandes bloques, donde los tres primeros -siguiendo un orden cronológico- analiza 1) los pueblos originarios y la conquista, 2) la emancipación y la aparición de los estados oligárquicos y 3) la

consolidación de los estados hasta nuestros días. Además, añade un cuarto epígrafe con temas transversales como la cartografía, las denominaciones de América, la lucha de las mujeres o la integración regional. Esta obra puede ser de gran utilidad para la docencia, tanto para ampliar perspectivas y obtener ideas y debates a plantear en el aula, como para recoger materiales que usar en el aula.

-Las representaciones sociales en las aulas:

Para terminar este punto, dedicado a las representaciones sobre el “descubrimiento” y “conquista de América” consideramos interesante acercarnos a las aulas y analizar las representaciones que en torno a este acontecimiento histórico se ofrecen a los estudiantes. Con este objetivo nos centramos en los libros de texto de las etapas que abordan el tema que nos ocupa, atendiendo a dos cuestiones fundamentalmente: cuánto y cómo aparecen representados los pueblos originarios. Es decir, atenderemos a la relevancia que los manuales escolares conceden al mundo indígena y cómo presentan su relación con el mundo europeo. Siendo conscientes de que el temario y contenidos marcados por la LOMCE responden a un contexto e historia de Europa, entendemos que las referencias al mundo indígena sean limitadas, sin embargo, este hecho no es incompatible con la posibilidad de evidenciar la pluralidad de la realidad indígena y su capacidad de agencia en la historia.

En los libros de texto de 3º de la ESO analizados, a pesar de reconocer la pluralidad de las culturas prehispánicas, las reducen a cinco, diferenciando dos primitivas y tres grandes civilizaciones. En este sentido cabe destacar que Anaya ni tan siquiera dedica un espacio a hablar de las culturas precolombinas, más allá de los imperios azteca e inca y siempre en relación con el avance de la conquista castellana. Mientras que el resto de editoriales, en un esfuerzo de síntesis, describen las principales características culturales, políticas, religiosas y económicas de las tres grandes culturas que mencionan, ampliando el abanico de referentes indígenas en cuanto a referencias geográficas, divinidades y a elementos socio-culturales (Ayén, 2015, p. 37-39; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 47; Lázaro, Buzo, Araujo y Tébar, 2015, p. 166-167 y 202; Abascal, Adiego y Caballero, 2015, p. 238-241).

En cuanto a la relación de esta realidad indígena -más o menos plural según la editorial- con el mundo castellano, tanto Oxford como Anaya inciden en que los habitantes del continente americano fueron “conocidos como amerindios” o “llamados indios”, ignorando las propias denominaciones que estos habitantes se conferirían, y, por tanto, reduciendo -discursivamente- su existencia a la agencia castellana de

nombrarlos. Algo similar ocurre cuando Anaya solo se refiere a incas y aztecas al hablar del avance de la conquista: la razón de ser de estas civilizaciones es la de ser derrotadas por el castellano. (Ayén, 2015, p. 37; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p.16).

En esta misma línea, al tratar las causas de la rapidez de la conquista, se habla de la “superioridad” técnica y militar castellana, frente a la “debilidad” o “rencillas internas” de los indígenas; el problema radica en que ignorar que hubo grupos -como los tlaxcaltecas- que vieron en la alianza con los castellanos una oportunidad para derrocar al poder mixteca, supone omitir y borrar del relato histórico la iniciativa y capacidad de agencia de la realidad indígena. Este patrón se repite en los textos cuando al hablar de las condiciones de esclavismo y servidumbre en la mita se menciona solo a religiosos castellanos -Montesinos y de las Casas- como denunciadores de la situación, sin hacer referencia a la resistencia indígena. En este sentido SM marca la diferencia al reconocer que “La resistencia indígena fue, sin embargo, importante, y no toda América quedó bajo control europeo” (Ayén, 2015; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015; Abascal et al., 2015; Lázaro et al., 2015, p. 207).

Un último aspecto en el que se observa esta relación de subordinación del elemento indígena es en las consecuencias de la conquista. La mayoría de los libros de texto reducen las mismas a la desaparición de la cultura indígena y a los beneficios económicos y materiales para Europa, ignorando la pervivencia del mundo indígena en la cultura. De nuevo SM es la excepción, al destacar la fusión cultural en el arte, mencionar el barroco andino y barroco mexicano y referirse a las obras de Sor Juana Inés de la Cruz (Lázaro et al., 2015, p. 208). En la misma línea apunta Anaya al mencionar el barroco de España en América, aunque en este caso las referencias se limitan a un par de fotos de las catedrales de Cuzco y Ciudad de México (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 72). Sin embargo, el relato dominante en los textos queda resumido en este párrafo de Oxford, que no solo difumina la capacidad de agencia indígena, sino que además parece expulsarla de la Historia una vez finaliza la conquista:

“Las culturas americanas fueron sustituidas por la cultura de los conquistadores. Se fundaron universidades y se introdujo la imprenta. Las lenguas nativas quedaron marginadas y fueron desapareciendo. La población indígena abandonó sus religiones originales y se cristianizó. Solo unas escasas tradiciones sobrevivieron adaptadas al cristianismo” (Ayén, 2015, p. 42)

En el caso de los manuales de Historia de España de 2º de Bachillerato, la presencia y pluralidad indígena es escasa y en ocasiones casi nula. En el caso de Bruño

las referencias se limitan a mencionar a los aztecas, como aquellos a quien se enfrenta Cortés en su conquista. En el resto de editoriales que hemos analizado, las referencias son algo más amplias: Editex dedica algunas líneas a describir los imperios azteca e inca; y Vicens Vives, SM y Anaya amplían esta pequeña descripción también a los mayas (Prieto, 2016; Blanco y González, 2016; Aróstegui, García, Gatell, Palafox y Risques, 2014; Pereira y Mata, 2016; García de Cortázar et al., 2016).

Hay que destacar, que además de referirse a estas culturas, Editex incorpora -aunque en los márgenes- imágenes con notas al pie identificando a algunos dioses y gobernantes del mundo azteca e inca, además también menciona a los mapuches y araucanos, ampliando mínimamente la diversidad indígena (Blanco y González, 2016, p. 92-93). Sin embargo, la representación histórica que proyectan los libros es la de tres grandes civilizaciones, que además siempre son introducidas por constituir el elemento a combatir por los conquistadores en un sentido bélico.

Al mismo tiempo cuando tratan las consecuencias de la conquista siempre se refieren al impacto que esta tuvo para los pueblos originarios, pero no de como las resistencias indígenas transformaron la cultura castellana en el continente americano. De nuevo se representa al indígena como un sujeto pasivo de la historia que solo padece la acción del castellano conquistador. Pese a esta línea general, hay que destacar que SM sí subraya la pervivencias y sincretismo de la cultura indígena en el mundo colonial, al mismo tiempo que dedica un espacio a hablar de las rebeliones indígenas que se resistieron a la conquista durante el siglo XVIII, destacando la de Tupac Amaru. Es el único ejemplo en el que los manuales otorgan al mundo indígena capacidad de agencia, rompiendo el rol asignado de sujeto pasivo (Pereira y Mata, 2016, p. 93).

En definitiva, en los libros de texto, el relato se caracteriza por dos elementos principales: la perspectiva nacionalista e institucional de la historia. Estos dos puntos de vista condicionan notablemente el contenido, que centra su enfoque en la importancia que tuvo para España, como territorio político, la llegada al continente ignoto, la explotación de sus recursos y la organización institucional para tal propósito. Esta mirada limita las referencias a las civilizaciones indígenas como sujetos a combatir -sin profundizar en su pluralidad, diversidad y complejidad- al tiempo que margina otros elementos -como la transformación socio-cultural del territorio americano- que de algún modo desbordan los contenidos de “la historia de España”.

Los manuales escolares reducen el relato a cómo, cuándo y por qué los europeos llegaron al continente americano, al tiempo que reducen el qué se encontró y cómo se transformó a sus implicaciones directas e inmediatas con la realidad europea. Quizás el

ejemplo que mejor ilustra esto sean las aportaciones que supuso a Europa la conquista de América, que a menudo se reducen a metales preciosos, maíz, tomates, patata y tabaco. La representación social que se proyecta es la de que el descubrimiento fue un acontecimiento que refleja la modernidad europea y que supuso importantes beneficios materiales que contribuirían al desarrollo de nuestro continente. Es cierto que algunos textos presentan otras perspectivas que combaten este relato cuando se refieren a la explotación -material y humana- de América o al mestizaje social, sin embargo, son referencias muy tímidas, minoritarias y con escasa profundidad (Aróstegui et al., 2014; García de Cortázar et al., 2016).

3. *“El descubrimiento y conquista de América” una representación hegemónica y su aceptación en el alumnado*

Hasta ahora nos hemos referido al relato hegemónico o representaciones hegemónicas, sin concretar a qué nos referíamos, ya que considerábamos necesario analizar previamente algunas de las distintas representaciones sociales existentes sobre “el descubrimiento y conquista de América”.

La hegemonía, en palabras de Bourdieu, es “hacer que una particularidad encarne la universalidad” (2001), para comprender esta afirmación hay que entender la sociedad como un espacio de lucha por el significado a través de los discursos. En otras palabras, la hegemonía supone que una forma particular y concreta de comprender la realidad política, social y cultural se convierta en un universal. Lo cual implica aceptar la pluralidad y contingencia social, frente a un significado único y necesario. Esto aplicado a la historia y siguiendo la terminología de Chartier (1992) supondría que una representación particular y concreta sea, no solo aceptada sino también interiorizada por la mayoría social².

En el caso concreto de “el descubrimiento y la conquista de América” existe una particularidad y es que, como hemos podido observar en los distintos ámbitos, apenas existe una pluralidad en los relatos. Por lo tanto, la posibilidad de que se produzca esa disputa hegemónica es reducida. El relato predominante que hemos observado podría resumirse de la siguiente manera: el descubrimiento y conquista de América fueron acontecimientos históricos protagonizados por España. Supusieron el descubrimiento

² No obstante, no se puede considerar la lucha hegemónica como algo estático y que alcanza un punto definitivo y cerrado, al contrario, por las propias características de la sociedad, la hegemonía es algo dinámico y que está en continua transformación debido a su propio carácter performativo. En tanto que la sociedad muta, los discursos y las identidades hegemónicas también, ofreciendo la posibilidad de que visiones contrahegemónicas disputen el significado.

de un continente rico en recursos que, tras la derrota de mayas, incas y aztecas, fue conquistado y organizado en virreinos, favoreciendo la extracción de estos y el desarrollo de España y Europa.

Este relato cuenta con ciertos anacronismos conceptuales -como "España"- y simplificaciones de las que se evidencian algunas características:

- En primer lugar, una visión eurocéntrica de la Historia, que solo se refiere a otras realidades sociales y culturales en tanto que interfiere con la historia europea.
- En segundo lugar, el predominio de una perspectiva institucional y nacionalista de la Historia, que responde a la función de construir una identidad nacional, pero que limita una visión de conjunto. Esto se refleja en la preeminencia de los aspectos bélicos y económicos, frente a los culturales.
- En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, la ausencia de otras referencias culturales, políticas y sociales ofrece una visión positivista -única y necesaria- del relato que se transmite.

Al mismo tiempo estas características del relato lo significan de una forma muy concreta. Al presentar a España como hacedora de la Historia se está reduciendo la realidad indígena a un elemento pasivo sin capacidad de agencia; por otro lado, esta realidad indígena que es diversa y compleja se simplifica en tres grandes civilizaciones; por último, la perspectiva bélica abunda en la dicotomía de civilización europea frente a barbarie indígena y margina los aspectos culturales, donde la realidad indígena adquiere mayor protagonismo.

En nuestro breve análisis, apenas hemos podido observar relatos alternativos al eurocéntrico. Y cuando observamos relatos plurales y contrastados, parecen quedar aislados y sin trascender al conjunto social, ni siquiera al ámbito de la enseñanza de la Historia escolar. Sin embargo, a pesar de la escasa y débil presencia de relatos contrahegemónicos, no podemos asumir que el alumnado sea ajeno a su influencia y coincida plenamente con el relato hegemónico³.

A todo esto, hay que sumar la realidad -que a menudo pasa de forma inadvertida- de que este relato es interiorizado desde nuestra propia mentalidad, desde nuestra propia concepción de la cultura, la guerra, la religión, la desnudez, el canibalismo, etc.

³ Sobre la percepción del alumnado sobre este tema pueden consultarse los trabajos realizados por Mario Carretero con María Fernanda González y Miriam Kriger (2008). Además de los realizados por Lara Campos Pérez (2010) y Alicia Barreiro y María Sarti (2014).

y no hacemos ningún ejercicio para conocer a “el Otro” y su forma de pensar. Por lo tanto, al interiorizar este relato sin profundizar en los conceptos que en él participan - otra de las carencias que encontramos en la enseñanza de la Historia- supone perpetuarlo y contribuir a su posición hegemónica.

4. *“El descubrimiento de Abya Yala, la conquista cultural y la invención de América”*
como alternativa didáctica a *“El descubrimiento y conquista de América”*

Partiendo de este análisis, considerando nuestros objetivos y contando con las limitaciones que existen ofrecemos la siguiente propuesta didáctica, la cual organizamos en cuatro grandes bloques.

a) *La Historia como representación: el protagonismo europeo y la homogeneidad indígena del relato hegemónico*

En este primer punto, el objetivo principal es que el alumnado sea consciente de cuál es la representación hegemónica existente sobre el descubrimiento y la conquista de América. Este relato es mayoritario en los distintos ámbitos que hemos analizado y es el que se encuentra presente en los libros de texto. Sin embargo, como queremos romper con la práctica memorística, consideramos que es más interesante que el alumnado llegue a esta conclusión a través del análisis guiado de una fuente concreta. Para este propósito hemos decidido elegir la Plaza de Colón y los Jardines del descubrimiento por dos motivos que se solapan. El primero de ellos porque es un relato que, en el caso del alumnado de Madrid, forma parte de su día a día en el paisaje urbano. El segundo es advertir precisamente de la intencionalidad histórica que tienen los monumentos, más allá de su aparente inocencia ornamental. Planteamos este análisis de una forma diacrónica, desde 1892 cuando se instala la columna del monumento a Colón, hasta el año 2014, cuando se instala la escultura a Blas de Lezo.

Las dos piezas monumentales principales son la columna de Colón (1892) y el monumento de Vaquero Turcios (1977). En ellas hemos de atender 1) a qué personajes se concede protagonismo y 2) cómo aparece representada América. Ambos monumentos destacan el papel de los Reyes Católicos, Colón, distintos religiosos y navegantes castellanos (véase figs. 1, 2, 3, 5, 6 y 7). En cuanto a la representación de América, observamos ligeras variaciones, ya que mientras que en la columna colona América es un orbe inanimado, en el monumento de 1977 se representa a través de los nativos de Guanahani y el códice de Chilam Balam de Chumayel, aunque sin dejar de

ser sujetos pacientes de la acción, al menos cobra entidad cultural y humana (véase figs. 4, 8 y 9).



Figura 1: Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 2: Colón y fray Diego Deza. Monumento a Colón, cara este de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 3: Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 4: A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García

Otro aspecto que podría considerarse sería que, aunque Vaquero Turcios afirmó que diseñó la estructura con la pretensión de que “los nombres y los hechos oscurecidos

injustamente durante tanto tiempo figuren en su debido lugar a la vista de quien quiera mirarlos” frente a la “versión tradicional [que] ha sido siempre dada en sus recordaciones oficiales y populares de manera deformada o mitificada” (“Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento”, 1977), su obra sigue significando el descubrimiento como una suerte de “destino inevitable” -expresión de Rejero- para Castilla al incluir distintas inscripciones en el bloque que él denominó “Profecías”. Entre ellas, la ya mencionada referencia al códice maya Chilam Balam que identifica a los castellanos con deidades a las que deben recibir:

“A LA DISTANCIA DE UN GRITO A LA DISTANCIA DE UNA JORNADA ESTA YA ¡OH PADRE! RECIBID A VUESTROS HUESPEDES LOS DE ORIENTE LOS HOMBRES BARBADOS QUE TRAEN LA SEÑAL DE KU LA DEIDAD CHILAM BALAM DE CHUMAYEL”

Una sentencia profética de Séneca:

“VENDRAN EN LOS TARDOS AÑOS DEL MUNDO CIERTOS TIEMPOS EN LOS CUALES EL MAR OCEANO AFLOJARA LOS ATAMIENTOS DE LAS COSAS Y SE ABRIRA UNA GRANDE TIERRA Y UN NUEVO MARINERO COMO AQUEL QUE FUE GUIA DE JASON Y QUE HUBO DE HOMBRE TIPHYS DESCUBRIRA NUEVO MUNDO Y YA NO SERA LA ISLA THULE LA POSTRERA DE LAS TIERRAS SENECA”

Y otra de San Isidoro de Sevilla:

“ADEMAS DE LAS TRES PARTES DEL MUNDO EXISTE OTRO CONTINENTE MAS ALLA DEL OCEANO SAN ISIDORO DE SEVILLA”

El monumento de 1977 sigue concediendo el protagonismo a Castilla en el segundo conjunto al que el autor denominó “La génesis” (Gálvez, 2015), donde encontramos referencias al escudo de los Reyes Católicos, a los religiosos y a los navegantes, tal y como encontrábamos en el monumento a Colón. Sin embargo, en el último bloque, “El descubrimiento”, recupera la figura indígena representando a “esa mucha gente de la isla” que se suma a la referencia al códice maya.

Además, el monumento incluye una placa de bronce conmemorativa en la que el rey de España, el alcalde de Madrid y “[...]los alcaldes de todas las capitales de las Naciones del Nuevo Mundo [...]” rinden homenaje a “[...] la gesta del descubrimiento [...]”. Si bien Vaquero Turcios afirmaba que diseñó la obra con intenciones de desmitificar los hechos, el vocabulario y la simbología no distan mucho de la columna colona del XIX (Gálvez, 2015).



Figura 5: Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.



Figura 6: Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

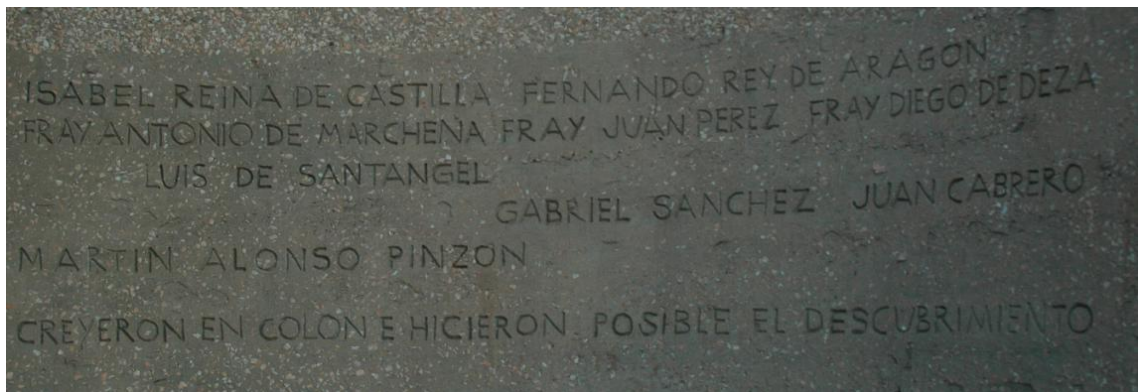


Figura 7: Partícipes del descubrimiento del Monumento al Descubrimiento en La génesis de J. Vaquero Turcios (1977) en *Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid* por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. [2015] R. Gálvez Martín.



Figura 8: Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La principal diferencia entre el monumento a Colón y el monumento del descubrimiento de Vaquero Turcios de 1977 -y hacia donde debemos guiar la reflexión del alumnado- es que este último introduce la dimensión humana, al referirse y representar a la “muchacha gente de la isla”, y la dimensión cultural, al citar un extracto de Chilam Balam de Chumayel, de la América prehispánica.

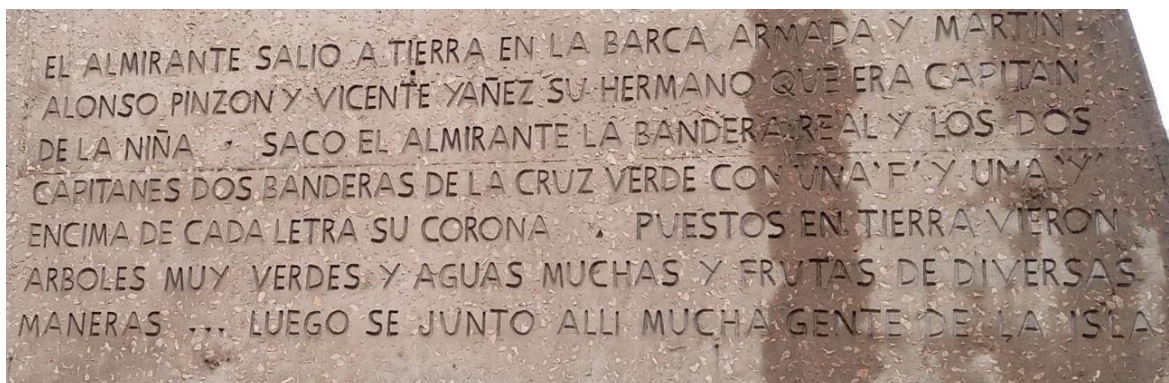


Figura 9: El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La proyección de las imágenes, acompañadas de una serie de preguntas como: ¿Cómo aparece representada América? ¿A quién se concede el protagonismo sobre el descubrimiento en este monumento? ¿Qué papel juega América en la Historia? ¿Y los “americanos”? deberían conducir al aula a una conclusión que revela el relato de los monumentos: el descubrimiento de América fue un acontecimiento histórico protagonizado por Castilla que supuso la incorporación de un nuevo continente a los dominios de la corona y donde el indígena tiene un papel secundario. No obstante, es importante practicar un ejercicio de mayéutica, saber interceptar las respuestas y las ideas que el alumnado va extrayendo y construir la conclusión desde estas, evitando amoldarlas a nuestras propias conclusiones. Pues se trata de que ellos lleguen a esta conclusión, no de que les inculquemos la nuestra.

b) Presentación del conflicto cognitivo: la pluralidad y diversidad de América.

Una vez analizado el monumento y alcanzadas las conclusiones sobre el relato que se presenta en los Jardines del Descubrimiento, nos proponemos evidenciar la pluralidad de la realidad americana y romper con la imagen homogénea de “el indio”. Para ello nos vamos a apoyar en dos recursos. El primero de ellos los mapas; el segundo, un repaso por los distintos nombres que el continente y su población han recibido.

En el caso de los recursos cartográficos partiremos de nuevo de sus propias representaciones preguntando cuántas culturas precolombinas conocen. La respuesta de la mayoría del alumnado coincide con una representación de América habitual en los

libros de texto: un continente en blanco y sin divisiones, coloreado por tres grandes manchas que se corresponden con las civilizaciones maya, azteca e inca. A partir de esta imagen (véase fig. 10), iremos complicando los mapas y mostrando la diversidad cultural introduciendo un mapa que refleje las áreas culturales de todo el continente (véase fig. 11), al que iremos sumando mapas de regiones concretas (véase fig. 12). Con la proyección de estos mapas -los cuales podemos ir comentando y citando ejemplos de algunas de sus culturas- no solo estamos evidenciando la pluralidad de las culturas precolombinas, sino que también estamos llenando un mapa que en sus representaciones estaba vacío. Al mismo tiempo debemos reforzar la idea de que estas áreas culturales son categorías que facilitan el estudio de las culturas, pero que la realidad es aún más compleja.



Figura 10: Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América. En www.mapadeamerica.net

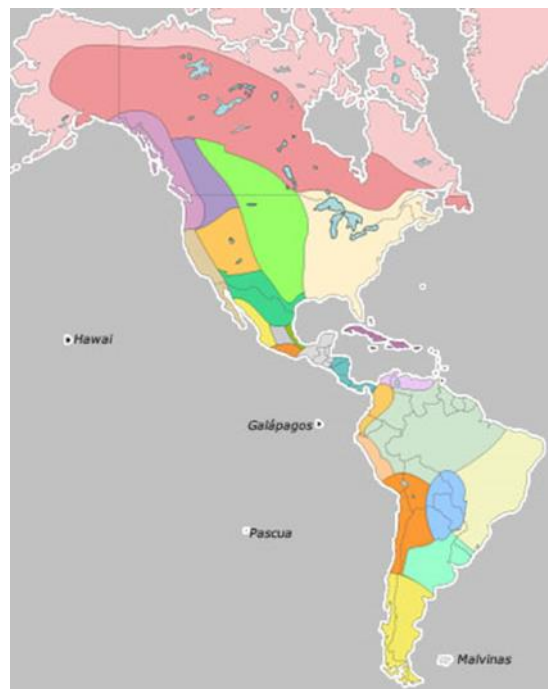


Figura 11: Mapa de las áreas culturales de América. En www.pueblosoriginarios.com



Figura 12: Mapa de áreas culturales de Mesoamérica. En www.pueblosoriginarios.com

El segundo paso en este proceso es dar nombre a esta realidad que presentamos como plural y diversa. Esto lo haremos de dos maneras. En primer lugar, proyectando una diapositiva en la que junto al concepto de “indio” aparezcan distintas realidades a las que hace mención tal y como apunta Patricia Funes (2012) (véase fig. 13). Cuanto más se profundice en cada cuestión que se aborda mejor, pues damos más entidad a las realidades que trabajamos, por ello si la ocasión lo permite no solo debemos proyectar los nombres, también sería interesante leerlos entre toda la clase e incluso indagar sobre alguno de ellos que causen curiosidad. Sin embargo, la simple proyección de los nombres ya está dando evidencias de algo hasta ahora inexistente en las representaciones del alumnado.



Figura 13: Los distintos nombres de “el indio”.
Elaboración propia.



Figura 14: Los distintos nombres de “América”.
Elaboración propia.

Pero además de evidenciar la pluralidad de quién ha habitado el continente, queremos hacer hincapié en cómo lo han nombrado, pues esto es revelador de la propia concepción que se tenía del mismo. Para ello y siguiendo las referencias de Funes (2012), Miguel Rojas Mix (1997) y el trabajo dirigido por Ana Jaramillo (2017) hemos recopilado un total de dieciocho denominaciones para referirse al continente americano y que proyectaremos al alumnado (véase fig. 14). Cinco de ellas son nombres que distintas culturas indígenas utilizaron para nombrar a la tierra que habitaban *Abya Yala* en lengua guna significa “*tierra de plena madurez*”; *Cem Ānáhuac* es la denominación náhuatl con la que los mexicas se referían a su “*tierra totalmente rodeada de agua*”; los mayas se referían a *Mayab* “*tierra de unos pocos*”; los incas dominaban el *Tawantinsuyu* “*las cuatro regiones*”; y *Pindorama* es como los tupí se referían a “*la tierra buena para plantar*”. Las seis denominaciones siguientes pertenecen al siglo XVI, entre las que cabe destacar *Amerrique*, que algunos atribuyen a la lengua maya (Jaramillo, 2017: 642); otras como “*Nuevo Mundo*” o “*Terra Nova*”, enfatizan el carácter novedoso de la tierra descubierta, mientras que *Ínsula Atlántica* se refiere a la concepción insular que algunos teóricos tenían de América, mientras que “*Indias Occidentales*” distingue el nuevo continente de las Indias Orientales, a las que originalmente se pensaba que se había

llegado. Mientras que las siete restantes son denominaciones de los siglos XX y XXI, que focalizan en la ascendencia cultural del continente, en su situación geográfica o en la población a la que se quiere dar protagonismo.

Es importante hacer una relación entre la diversidad de quién habitaba América y las formas de llamar al continente, pues como vemos, cada nombre expresa una percepción de este espacio y cada cultura tiene la suya propia. De este modo de nuevo subrayamos 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.

c) Profundización en el conflicto cognitivo: Mirar a través del otro. la perspectiva indígena del mundo colonial en el descubrimiento mutuo y la conquista cultural.

Hasta ahora nos hemos aproximado al relato monumental de Colón y su entorno, para después romper con la imagen única de América y el indio. Nuestro siguiente paso es intentar que el alumnado sea capaz de ponerse en la situación de enfrentarse, describir y significar lo desconocido; tratando de hacer un paralelismo empático con aquellos que se enfrentaron a una realidad absolutamente desconocida en el pasado. Además, en esta parte de la propuesta, pretendemos enfatizar la conquista cultural, ya que es en este aspecto donde se revelan mucho más significativas e importantes las reminiscencias y supervivencias indígenas. Todo ello lo haremos a través de tres ejercicios que describiremos a continuación y comparten la preocupación por intentar comprender la perspectiva de “el Otro”.

En el primero de estos ejercicios proyectaremos dos imágenes y pediremos al alumnado que las describan, sin darles más información. El resultado de este ejercicio es un proceso significativo, los alumnos y alumnas suelen asociar cada uno de los elementos mostrados a objetos o conceptos que ellos conocen. En el caso de la figura 15 las referencias habituales suelen ser una falda, un tocado, un collar o una diadema, aunque también es frecuente el uso de comparaciones y símiles, donde se advierte que el alumnado es consciente de que el objeto que analiza no es lo que él piensa, pero es similar y se parece a algo que conoce.

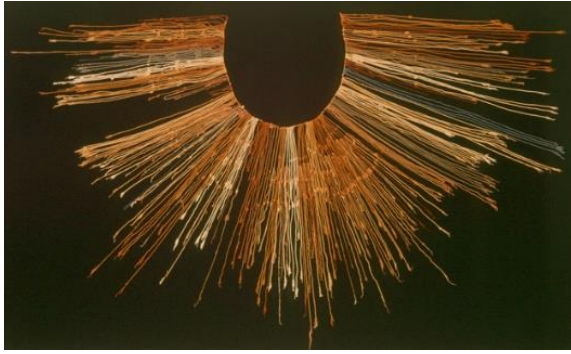


Figura 15: Quipu de la colección del Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera de Lima, Perú. Fotografía en Wikipedia Commons [2007] C. Ableiter.

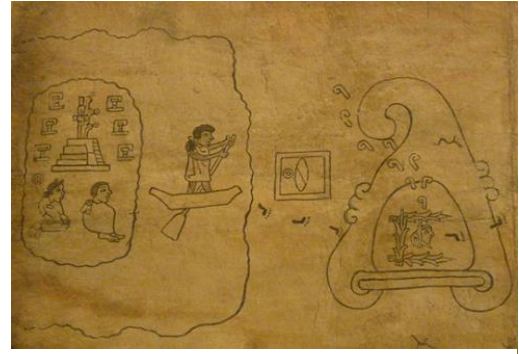


Figura 16: Lámina primera de la Tira de peregrinación. Códice Boturini. Museo Nacional de Antropología de México. Fotografía en Wikipedia Commons [circa1556] Anónimo.

De forma similar ocurre en la figura 16, que habitualmente definen como dibujo o mapa, en el que aparece un camino de huellas y una barca que lleva a “un horno gigante” o a lo que “se parece al cuerpo de un *Teletubbie*”.

Es interesante esta última apreciación, porque a pesar de que no saben lo que es exactamente, recurren a su propio imaginario para describirlo, tal y como sucedió en el propio siglo XVI. Y este es precisamente el siguiente paso de nuestro ejercicio. Antes de darles la respuesta sobre las imágenes proyectadas, leeremos y comentaremos dos fuentes. La primera se trata de un fragmento del diario de Colón:

“Ellos andan todos desnudos [...] también las mugeres [...] ninguno vide de edad de más de treinta años. Muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, **los cabellos gruesos cuasi como sedas de cola de caballo**[...] **ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos** [...] Ellos no traen armas ni las conocen, porque les amostré espadas y las tomaban por el filo y se cortaban con ignorancia. [...] Yo vide algunos que tenían señales de heridas en sus cuerpos [...] y ellos me amostraron cómo allí venían gente de otras islas que estaban acerca y los querían tomar y se defendían. [...] Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían”
Diario de Colón (Blázquez, 2005)

La segunda dos fragmentos del Códice Florentino, traducido por León-Portilla en *Visión de los vencidos*:

“[...] Sus aderezos de guerra son todos de hierro: hierro se visten, hierro ponen como capacete a sus cabezas, hierro son sus espadas, hierro sus arcos, hierro sus escudos, hierro sus lanzas. **Los soportan en sus lomos sus "venados"**. Tan altos están como los techos. Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos,

solamente aparecen sus caras. **Son blancas, son como si fueran de cal [...]**” (León-Portilla, 1985: 72).

“[...] En cuanto a sus alimentos, **son como alimentos humanos: grandes, blancos, no pesados, cual si fueran paja. Cual madera de caña de maíz, y como de médula de caña de maíz es su sabor. Un poco dulces, un poco como enmielados: se comen como miel, son comida dulce [...]**” (León-Portilla, 1985: 74).

Lo interesante de estas fuentes es que el alumnado se dé cuenta de que sus procesos de comparación y equiparación son similares a los que en el siglo XVI realizaban tanto castellanos como nativos para tratar de entender la realidad que estaban descubriendo. Por eso marcamos en negrita las comparaciones que las fuentes realizan⁴. Alcanzada esta conclusión procedemos a explicar al alumnado los objetos de las figuras 16 y 17, revelando que lo que ellos interpretaban como un elemento de atuendo u ornamento realmente se trata de un quipu, un sistema de cifrado de cuentas y relatos andinos a base de nudos, y distintos hilos con diferentes colores (Ascher, 1983; Medelius y Puente, 2004). Del mismo modo, lo que para ellos era un dibujo o mapa, realmente se trata de un fragmento de *La tira de la peregrinación* una narración escrita en náhuatl que combina ideogramas y pictogramas y que relata como el dios Huitzilopochtli -al que los alumnos han confundido con una cabeza en un horno o un *teletubbie*- ,desde la montaña encorvada de Colhuacan, ordenó a los aztecas abandonar Aztlán y partir en busca de un nuevo asentamiento, el cual identificarían cuando viesen a un águila posada en un nopal (Castañeda, 2007; Johansson, 2016).

Sin duda la tira de la peregrinación recuerda mucho a otra narración, más próxima a nosotros, se trata del éxodo de Moisés. Intentaremos que el alumnado haga esta relación por sí mismo, preguntando si les recuerda a algo o introduciendo alguna pista sobre el mismo. A partir de ahí les introduciremos otros paralelismos de la tradición mesoamericana con la tradición cristiana. En primer lugar, la creación, combinando y contrastando una cita de la biblia:

“Y dijo Dios: «Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra, y manden en los peces del mar y en las aves de los cielos, y en las

⁴ Más allá de eso además podemos explotar las fuentes para tratar otras cuestiones tangenciales como la mención a los guanches de canarias por Colón, la inexistencia de caballos en América o la creencia de que los conquistadores eran dioses y por eso se sorprenden al observar que comen como humanos.

bestias y en todas las alimañas terrestres, y en todas las sierpes que serpean por la tierra" (Génesis 1:26 Versión Biblia de Jerusalén)

Con otra del Popol Vuh:

"Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: "Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra." Así dijeron." Popol Vuh. Tercera Parte. Capítulo I

Del mismo modo sucederá con el diluvio, donde la versión cristiana:

"Por mi parte, voy a traer el diluvio, las aguas sobre la tierra, para exterminar toda carne que tiene hálito de vida bajo el cielo: todo cuanto existe en la tierra perecerá" (Génesis 6:17 Versión Biblia de Jerusalén)

tiene su correspondencia maya:

"En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos los muñecos de palo, recibieron la muerte [...] Una inundación fue producida por el Corazón del Cielo; un gran diluvio se formó, que cayó sobre las cabezas de los muñecos de palo" Popol Vuh. Primera Parte. Capítulo III

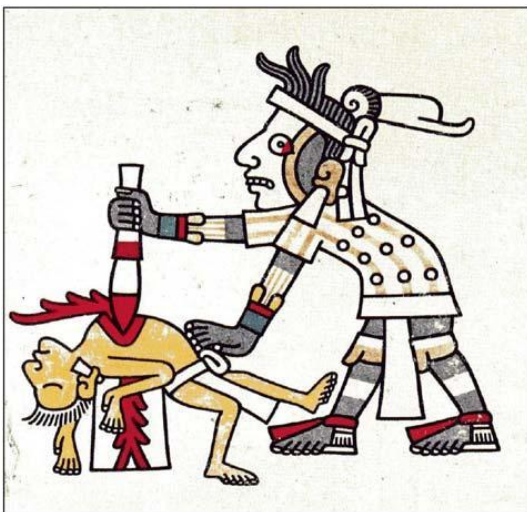


Figura 17: Representación de un sacrificio humano. Ilustración en *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos* por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México. [1994] Akademische Druck und Verlagsanstalt.



Figura 18: Sacrificio de Isaac. Caravaggio, 1603. Ilustración en Wikipedia Commons [1603] Caravaggio.

Por último, plantearemos un último paralelismo. Preguntaremos al alumnado sobre cuál es el ritual que más se recuerda del mundo indígena. Normalmente

enseguida emerge el sacrificio y/o el canibalismo. Si no podemos sonsacárselo mediante una imagen (véase fig. 17) o un texto:

“[...] eran sus fiestas solo para tener gratos a y propicios a sus dioses, sino era teniéndolos airados no (las) hacían más sangrientas; y creían estar airados cuando tenían necesidades o pestilencias [...] entonces no curaban de aplacar los demonios [...] les hacían sacrificios de personas humanas [...]” *Relación de las cosas del Yucatán* de Diego de Landa (Landa, 1985: 159)

Para posteriormente preguntarles si recuerdan algún ejemplo en el mundo cristiano de sacrificio o de canibalismo e ilustrar la respuesta con una imagen del sacrificio de Isaac (véase fig. 18) y un par de pasajes del Nuevo Testamento, donde se evidencia que el sacrificio humano y el canibalismo simbólico también está presente en la tradición judeo-cristiana:

“Mientras estaban comiendo, tomó Jesús pan y lo bendijo, lo partió y, dándoselo a sus discípulos, dijo: «Tomad, comed, éste es mi cuerpo». Tomó luego una copa y, dadas las gracias, se la dio diciendo: «Bebed de ella todos, porque ésta es mi sangre de la Alianza, que es derramada por muchos para perdón de los pecados” (Mateo 26: 26-28 Versión Biblia de Jerusalén)

“así también Cristo, después de haberse ofrecido una sola vez para quitar los pecados de la multitud, se aparecerá por segunda vez sin relación ya con el pecado a los que le esperan para su salvación” (Hebreos 9:28 Versión Biblia de Jerusalén)

Introducidas estas fuentes planteamos una serie de preguntas que invite al alumnado a reflexionar sobre las similitudes de las creencias religiosas: ¿Qué importancia creéis que tiene la religión? ¿Fue importante para el proceso de conquista? ¿En qué sentido? ¿Cómo creéis que se dieron cuenta de estas similitudes? ¿Qué personajes del mundo castellano cobrarían especial protagonismo? Nuestro objetivo aquí es múltiple. En un primer momento, nos sirve para que los alumnos observen la existencia de unas creencias prehispánicas, la existencia de una cultura y una forma de entender el mundo previas a la llegada europea. Pero, además, por otro lado, podemos introducir las dificultades que los castellanos tendrían para evangelizar a los nativos, y la aparición de los extirpadores de idolatrías aquellos misioneros que se dedicaron al estudio de las culturas prehispánicas para facilitar la labor evangelizadora y vieron en las creencias indígenas ciertos paralelismos que podían utilizar (Gareis, 2004; Cattán, 2014).

El último de los ejercicios que proponemos para provocar un conflicto cognitivo combina elementos de los dos anteriores. Por un lado, de nuevo tendrán que enfrentarse a una representación que les es desconocida cuando les proyectemos la Virgen del Cerro exenta de elementos europeos (véase fig. 19). En esta imagen el alumnado reconoce los elementos que se representan: un hombre, el sol, la luna y una montaña, pero desconocen el simbolismo de estos en el mundo incaico. Al proyectar la imagen original (véase fig. 20), ya se reconoce el poder divino en la trinidad, el espiritual en el papa, el terrenal en el rey y la adoración a la Virgen (Gisbert, 2010)⁵.

Tras esta revelación compartiremos con ellos esta descripción de la adoración de la Pachamama:

“También adoran y mochan a la tierra, la qual llaman pachamama y chucomama [...] y por esto la mochan y porque le de fuerças y porque le de el maíz, y porque no se canse y porque quando la labran no se les quiebren sus palos y arados y esto hazen donde quiere que se les antoja, hazen las fiestas acostumbradas”
Relación de la religión y ritos del Perú, Bernabé Cobo, siglo XVII (Cobo, 1964)



Figura 19: Virgen del cerro modificada.:
Elaboración propia



Figura 20: Virgen del cerro. Anónimo. S.XVII.
Museo de la Moneda. Potosí. 2010. Ilustración
en T. Gisbert, 2010, *El cerro de Potosí y el dios
Pachacámac*. Chungara. Revista de
antropología chilena [2010] T. Gisbert.

⁵ Este ejercicio puede realizarse de forma similar utilizando el paralelismo existente entre Tonatzin, la diosa madre mexicana y la Virgen de Guadalupe.

El objetivo es que ellos mismos lleguen a la conclusión de que el cuadro está lanzando el mismo mensaje con dos códigos diferentes: uno de tradición incaica y otro de tradición europea, para ello la pregunta de ¿Por qué la Virgen ocupa el lugar de la montaña? Tras haber leído el texto será suficiente, a raíz de esta equivalencia Pachamama-Virgen podemos ir sacando el resto que el sol y la luna representan las divinidades incaicas Inti y Quilla y que el hombre al pie de la montaña es un líder inca (Gentile, 2012; Gisbert, 2010: 177). En definitiva, la religión y la cultura original se usan como transmisor y traductor de los referentes católicos para la población andina del XVII.

Para la reflexión final de este ejercicio se proyectará un video de Bolivia en la actualidad, que refleja el sincretismo religioso que persiste aún hoy. En él se ve como creyentes practican rituales y ofrendas a la Pachamama y posteriormente van a la iglesia a oír misa y venerar a la Virgen (Bolivia: la celebración de la Pachamama, 2019). Sobre este video se pueden lanzar preguntas, en primer lugar, para que el alumnado extraiga la información: ¿Qué hacen las personas del video? ¿A quién adoran? ¿Es una práctica católica habitual? Posteriormente con la intención de generar debate y una reflexión sobre los procesos culturales de la conquista ¿Cómo interpretáis las celebraciones actuales con respecto a todo lo que hemos visto? ¿Podemos hablar entonces de una conquista de América? ¿Se impuso la cultura castellana? ¿Sobrevivió la cultura andina? En este momento se pueden recuperar algunas fuentes, como el testimonio de Bernabé Cobo o el cuadro de la virgen del cerro. La idea es que aquí reflexionen sobre el hibridismo cultural y el mestizaje y que comprendan que la realidad americana post-conquista es una realidad nueva, que tomará elementos castellanos e indígenas configurando lo que conocemos como América.

d) Relación pasado-presente: reflexión sobre hechos del presente que tienen su origen en las representaciones sociales

La última parte de nuestra propuesta se centra en la conexión del pasado con el presente, con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre los usos de la historia en la actualidad, pero también para que reflexione sobre la importancia de conocer la misma. Bien es cierto que la última parte del ejercicio anterior ya implicaba una conexión pasado-presente; no obstante, vamos a ofrecer otras dos alternativas que, en nuestro caso, siempre se han llevado al aula a modo de debate, pero que puede adoptar

diferentes modalidades, como una reflexión personal. A pesar de ello, creemos que un tratamiento colectivo de estas cuestiones ofrece resultados más interesantes.



Figura 21: Monumento a Colón. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas. Fotografía en A. Correia, 12 de octubre de 2016, *El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela* en *El estímulo*.



Figura 22: Monumento a Guaicaipuro. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas. Fotografía en Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas, 1 de agosto de 2017, Twitter.

La primera de las propuestas gira en torno a las conmemoraciones del 12 de octubre y los distintos significados que se le otorgan. Para ello contrastamos el tradicional desfile de las Fuerzas Armadas en Madrid con otros alternativos como el del pasado 12 de octubre que recorrió Madrid bajo el lema "Nada que celebrar, descolonicémonos" (Barranco, 2018). A los desfiles podemos sumar la contraposición de dos monumentos a Colón, el primero el de Madrid que ya hemos analizado; el segundo el que se ubicaba en el Paseo Colón de Caracas (véase fig. 21), el cual pasó a llamarse Paseo de la Resistencia Indígena y una estatua del cacique Guaicaipuro (véase fig. 22) sustituyó a la del enjuiciado y derribado Colón (Hurtado, 2007). Estos ejemplos acompañados de preguntas como ¿Qué se celebra el 12 de octubre? ¿Qué significado tiene 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 asumir la responsabilidad histórica de lo sucedido durante la conquista? Generarán distintas reacciones sobre como celebramos el pasado y qué sentido le damos en la actualidad. También invita a reflexionar y diferenciar entre los juicios a la Historia y los juicios sobre los usos (y abusos) que se hacen de esta.

El siguiente ejercicio de relación pasado-presente que proponemos se centra en la conquista cultural y usa como herramienta dos textos para generar el debate. El primero de ellos es uno que tomamos de Eduardo Galeano:

“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” *Los hijos de los días*, Eduardo Galeano (2012)

El análisis de este texto tiene como propósito que el alumnado se dé cuenta de que el uso de los conceptos europeos “indios”, “América”, “desnudos”, etc. son los que están construyendo el relato. Los castellanos, narraron el descubrimiento y la conquista desde su percepción del mundo y finalmente los nativos acabaron por adoptarla -no sin modificaciones. Alcanzada esta conclusión introduciremos un nuevo texto, este de elaboración propia:

“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” (jajajajaja) 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)”

Este texto nace de una reflexión a raíz de una frase del cantautor Paco Ibáñez quien, en 2013 en un concierto en Donostia, afirmó que los estadounidenses “nos invaden palabra a palabra” y por eso él renegaba de los anglicismos. Más allá de los posicionamientos políticos antiimperialistas de Ibáñez, es cierto que cada vez más los anglicismos se introducen en nuestro día a día, con más intensidad incluso entre nuestros alumnos. Es evidente que no puede trazarse un paralelismo con la conquista cultural de los religiosos castellanos en los siglos XVI y XVII, pero sin duda vivimos una transformación cultural, que se introduce a través de películas, series, videojuegos, productos comerciales y prácticas laborales. Al aplicar este ejercicio en el aula, la primera reacción del alumnado fue sonreírse, sentirse identificado y admitir el uso de estas palabras. Sin embargo, ante la pregunta de ¿Nos están conquistando

culturalmente? Rápidamente emergió una actitud defensiva: “bueno, tenemos libertad para usarlas”, “nadie nos obliga”; eludiendo la realidad de que la cultura anglosajona se está introduciendo en la nuestra. No obstante, también hubo reacciones que defendían la transformación de lo anglosajón como una forma de hacerlo nuestro: la conjugación de los verbos en formas castellanas (*whatsappears*, *googlear*), una pronunciación propia ([wi.fi] frente a [wai.fai] para WiFi). E incluso parte del alumnado admitió que quizá si nos estaban conquistando y habría que resistirse y combatirlo, mientras que algunos afirmaban que no se podía evitar. El objetivo de este ejercicio es precisamente el de observar, las distintas reacciones que existen ante una “intrusión cultural”: negación, asimilación, transformación y resistencia y que fruto de estas actitudes el resultado de este choque cultural será una realidad distinta. De nuevo, de algún modo, retomamos el ejercicio de que el alumnado se ponga en el papel de “el Otro”, para que pueda analizar los procesos que trabajamos desde la experiencia propia.

5. Consideraciones finales

La propuesta didáctica presentada se apoya en dos aspectos inherentes a la Historia: el primero de ellos es la pluralidad de relatos que existen sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico; el segundo el trabajo de la propia disciplina contrastando estas distintas perspectivas. Esta apuesta cuestiona -y pretende solventar- el tratamiento de la Historia como una verdad única que se debe memorizar, una de las principales limitaciones en la enseñanza de la misma.

Este enfoque de la disciplina, además de ser más atractivo y riguroso, contribuye al desarrollo cognitivo del alumnado, animando y reforzando su capacidad crítica en el tratamiento de las fuentes. Consideramos que, más allá de las exigencias del currículo, esta actitud es fundamental para que la ciudadanía del mañana sepa digerir y filtrar la multitud de informaciones y desinformaciones, no pocas veces nocivas para la democracia, con la que diariamente somos bombardeados hoy en día.

Por otro lado, el tema concreto que abordamos en este capítulo también desborda el ámbito de lo meramente curricular. El choque cultural, el encuentro de culturas y las reconfiguraciones identitarias generadas a partir de esto también son de una extraordinaria vigencia en la actualidad. En este mundo globalizado, donde las migraciones -que son una constante histórica- son más frecuentes y abundantes, conviene acudir a la Historia y reflexionar a través de ella sobre como configurar nuestra relación con “el Otro” y ser consciente de que el “nosotros” es también una alteridad a la que enfrentarse y adaptarse. Acercarse a la América posterior a la conquista y ser

consciente de que la realidad colonial fue una hibridación -entre lo indígena y lo europeo- que anula el discurso de la supremacía cultural y contribuye a reflexionar sobre las distintas estrategias que abordan la multiculturalidad (la exclusión, la integración o la inclusión) y sus consecuencias en las sociedades actuales. Es precisamente sobre esta cuestión en la que profundiza una de las propuestas pasado-presente planteadas.

Es por esta conjugación de oportunidades -sobre el trabajo y enseñanza de la Historia, pero también sobre las utilidades que ofrece para enfrentar la realidad social actual- que apostamos de manera vehemente por esta perspectiva, planteamiento y metodología. Con el objetivo de convertir la Historia en una disciplina interesante, útil y atractiva para nuestro alumnado. Pues solo comprendiendo el pasado podremos construir el futuro.

6. Referencias bibliográficas

- Abascal Altuzarra, F., Adiego Sancho, P. y Caballero, J.M. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Volumen 2. Historia*. Madrid, España: Santillana.
- Anders, F., Jansen, M. y Cruz Ortiz, A. (1994). *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Andrés Ordax, S., González Tojeiro, C., Mogollón Can-Cortés, P. y Navareño Mateos, A. (1992). *Testimonios artísticos de Medellín*. Mérida, España: Editora Regional de Extremadura.
- Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J. y Risques Corbella, M. (2014). *Historia de España*. España: Vicens Vives.
- Ascher, M. (1983). The Logical-Numerical System of Inca Quipus. *Annals of the History of Computing*, 5 (3), 268-278.
- Assadourian, C. S. (1972). Integración y desintegración regional en el espacio colonial. Un enfoque histórico. *EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, 2 (4), 11-24.
- _____ (1973). Modos de producción, capitalismo y subdesarrollo en América Latina. *Cuadernos de pasado y presente*, (40), 47-82.
- _____ (1978). La producción de la mercancía dinero en la formación del mercado interno colonial (siglos XVI-XVII). *Revista Economía*, 1 (2), 9-56.
- Ayén Sánchez, F. J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO. Historia moderna*. San Fernando de Henares, España: Oxford Educación.
- Barranco Riaza, F. (12 de octubre de 2018). El otro 12 de octubre recorre Madrid: «Nada que celebrar, descolonicémonos» *El Diario.es*. Recuperado de <https://www.eldiario.es/>
- 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.
- Bernard, C y Gruzinski, S. (1996). *Historia del Nuevo Mundo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Blanco Andrés, R., y González Clavero, M. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Editec
- Blázquez, G. (Ed.) (2005). *Diario de Colón. Libro de Primera Navegación y Descubrimiento de Indias*. Madrid, España: Guillermo Blázquez.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Unidades de 1 a 3*. Madrid, España: Anaya.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona, España: Cultura Libre.
- _____ (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid, España: Akal.
- 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, (28), 107-124.
- Carretero, M. Y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 229-242.
- Carretero, M. Y González, M.F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 217-227.
- Castañeda de la Paz, M. (2007). La tira de la peregrinación y la ascendencia chichimeca de los tenochca. *Estudios de cultura Náhuatl*. (38), 183-212.
- Cattan, M. (2014). Fray Ramón Pané, el primer extirpador de idolatrías. *Alpha* (39), 37-56.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chaunu, P. (1984). *Conquista y explotación de los nuevos mundos*. Barcelona, España: Clío.
- Cobo, B. (1964). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid, España: Editorial Atlas.
- Correia, A. (12 de octubre de 2011) El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo*. Recuperado de <http://elestimulo.com>
- Dos Santos, T. (1973). The Structure of Dependence. *The American Economic Review*. 60, (2), 231-236.
- Elliot, J.H. (1990). *El Conde-Duque de Olivares. El político en una época de decadencia*. Barcelona, España: Crítica.
- _____ (2006). *Imperios del mundo atlántico: España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid, España: Taurus.
- Fundación para la protección y defensa del patrimonio cultural de Caracas (1 de agosto de 2017) Paseo de la Resistencia Indígena. Visítalo... [Actualización de estado de [Twitter](#)]. Recuperado de <https://twitter.com/patrimonioccs/status/892421400782397442>

- Funes, P. (2012). América Latina. Los nombres del Nuevo Mundo. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Buenos Aires. 1-16.
- Furtado, C. (1973). "The Concept of External Dependence in the Study of Underdevelopment". En C. Wilber (Ed.) *The Political Economy of Development and Underdevelopment* (pp. 118-123) Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Galeano, E.H. (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid, España: Siglo XXI.
- _____ (2012) *Los hijos de los días*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gálvez Martín, R. (2015). Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid. *Ab Initio* (Extraordinario 3), 7-71.
- García De Cortázar, F., Donézar, J., Valdeón, J., Val, M. I., Cuadrado, M. y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Anaya.
- García Sánchez, F. (1992). *El Medellín extremeño en América*. Medellín, España: Gráficas Sánchez Trejo.
- Gareis, I. (2004). Extirpación de idolatrías e identidad cultural en las sociedades andinas del Perú virreinal (siglo XVII). *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 18, (35), 262-282.
- Garrote, J. (Ed.). (2012). *Popol Vuh*. Madrid España: Mestas.
- Gentile Lafaille, M. (septiembre de 2012). Pachamama y la coronación de la Virgen-Cerro. Iconología, siglos XVI a XX. *Advocaciones Marianas de Gloria*. En SIMPOSIUM. XX Edición, pp. 1141-1166. San Lorenzo del Escorial, España.
- Gisbert, T. (2010). El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena*. (1), 42, 169-180.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México Español S.XVI-XVIII*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1994a). *El águila y la sibila: frescos indios de México*. Barcelona, España: Moleiro.
- _____ (1994b). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000) *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2018) *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Frank, A. G., Cockfort, J. D. y Johnson, D.L. (1970). *Economía política del subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Signos.
- Guzmán Vázquez, D. (2013). La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural. *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*. (2), 16-27.
- "Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento" (15 de mayo de 1977). *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/>
- Hurtado, S. (2007). El 12 de octubre de 2004: Reflexiones sobre el derribo de la estatua de Cristóbal Colón. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. (23), 107-

- Jaramillo, A (Coord.) (2017). *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Universidad Nacional de Lanús. Recurso en línea: <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar>
- Johansson, P (2016). La imagen de Aztlán en el Códice Boturini. *Estudios de cultura Náhuatl*. (51), 241-273.
- Landa, D. (1985). *Relación de las cosas de Yucatán*. R. Miguel (Ed.). Madrid, España: *Historia 16*. Madrid.
- Lázaro Arbués, M., Buzo Sánchez, I., Araujo Ponciano, J. y Tébar Arjona, J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO*. Madrid, España: SM.
- León-Portilla, M. (1985) *Visión de los vencidos*, Madrid, España: *Historia 16*.
- Marini, R. M. y Millán, M.(coords.). (1995). *La teoría social latinoamericana. La centralidad del marxismo*. Ciudad de México, México: El Caballito, 3.
- Medelius, M. y Puente Luna, J.C. (2004). Curacas, bienes y quipus en un documento toledano (Jauja, 1570). *Revista Histórica*. 8, (2), 35-82.
- Murra, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- _____ (1978). *La organización económica del Estado Inca*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- O'Gorman, E. (1958). *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Parker, G. (1996), "Felipe II y el legado de Cristóbal Colón", En R. Villari y G.Parker. *La política de Felipe II. Dos estudios* (pp. 53-105). Valladolid, España: Síntesis.
- _____ (1998), *La gran estrategia de Felipe II*. Madrid, España: Alianza.
- _____ (2010), *Felipe II. La biografía definitiva*. Barcelona, España: Planeta.
- Pereira Castañares, J. y Mata Carrasco, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: SM.
- Pérez Garzón, J. S., Manzano Moreno, E., López Facal, R. y Rivière Gómez, A. (2000). *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*. Barcelona, España: Crítica.
- Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España*. España: Bruño.
- Reyero, C. (1999). *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público. 1820-1914*. Madrid, España: Cátedra.
- Rojas Mix, M. (1997) *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Costa Rica: Lumen.
- Salvador Prieto, S. (1990). *La Escultura Monumental En Madrid: Calles, Plazas Y Jardines Públicos (1875-1936)*. Madrid, España: Alpuerto.
- Samino, P.D. (5 de febrero de 2013) "Inaugurada en Cuacos de Yuste una monumental escultura de Carlos V" *Hoy*. Recuperado de <https://www.hoy.es/>
- Stradling, R. (1988), *Felipe IV y el gobierno de España (1621-1665)*. Madrid, España: Cátedra.

Varón Gabai, R. (2006). La Estatua de Francisco Pizarro en Lima. Historia e identidad nacional. *Revista de Indias*, 66, (236), 217-236.

Venegas Ramos, A. (2018). *Uncharted: el peso de la Historia*. España: Héroes de Papel.

Villari, R. y Parker, G. (1996). *La política de Felipe II. Dos estudios*. Valladolid, España: Síntesis.

V.V.A.A. (2009). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Wilber, C. (Ed.) (1973). *The Political Economy of Development and Underdevelopment*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.

Wolf, E. (1967). *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. Ciudad de México, México: Ediciones Era.

_____ (1987) *Europa y la gente sin historia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Zavala, I.M. (1992). *Discursos sobre la "invención de América"*. Ámsterdam, Holanda: Ropodi.

- **Referencias de videojuegos**

Age of Empires II: The Conquerors. (2000) Ensemble Studios.

American Conquest. (2003) GSC Game World.

Broken Sword II: The Smoking mirror. (1997) Revolution Software.

Europa Universalis IV. (versión 1.28.2, 2013) Paradox Development Studio.

Uncharted: Drake's Fortune. (2007) Naughty Dog.

- **Referencias filmográficas**

COLL, J. (director). (1971) *La Araucana. La conquista de Chile*. [Cinta cinematográfica]. Chile: Lautaro Films / MGB Cinematografica / Paraguas Films S.A.

Davey, B., Dowd, N. (productores) y Gibson, M. (director). (2006) *Apocalypto* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Icon Productions.

Díaz Yanes, A. (director). (2017) *Oro* [Cinta cinematográfica]. España: Sony Pictures Entertainment.

Domingo, A. (productor) y Carrasco, S. (director). (1998) *La otra conquista* [Cinta cinematográfica]. México: Carrasco, Domingo Films / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000) *The Emperor's New Groove* [Animación]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

Ghia, F., Puttnam, D. (productores) y Joffé, R. (director). (1986) *The Mission* [Cinta cinematográfica]. RU: Warner Bross.

Golbacas, A. (productor) y Scott, R. (director). (1992) *1492: The Conquest of Paradise* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Cyrk / Légende Films / Due West / France 3 Cinéma / Société des Etablissements L. Gaumont.

Gómez Montero, A. V. (productor) y Saura Atarés, C. (director). (1988) *El Dorado* [Cinta cinematográfica]. España: Canal+ / Chrysalide Film / Compañía Iberoamericana de TV / France 3 Cinéma / RAI/ SACIS / TVE / UGC.

Herzog, W. (productor y director). (1972) *Aguirre der Zorn Gottes* [Cinta cinematográfica]. RFA: Werner Herzog Filmproduktion.

McLean, B. (productora) y Webb, R. (director). (1955) *Seven cities of gold* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.

Mora Catlett, J. (director). (2006) *Eréndira, ikikunari* [Cinta cinematográfica]. México: Eréndira Producciones / CUEC / Foprocine / IMCINE.

Orduña, J. (director). (1951) *Alba de América* [Cinta cinematográfica]. España. CIFESA.

Prior, J., Langarica, J. (productores) y Mora Catlett, J. (director). (1991) *In Necuepaliztli in Aztlan* [Cinta cinematográfica]. México: Cooperativa José Revueltas / Dirección de Actividades Cinematográficas de la UNAM / Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica / Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) / Producciones Volcán S.A. de C.V.

Sisk, R. (productor) y Lerner, I. (director). (1969) *The Royal Hunt of the Sun* [Cinta cinematográfica]. EE. UU/RU: The Rank Organisation / Cinema Center Films.

Trotti, L., Zanuck, D. (productores) y King, H. (director). (1947). *Captain from Castile* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.

- Referencias de imágenes y vídeos

Figura 1: García, L. (2006) *Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_02.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_02.jpg)

Figura 2: García, L. (2006) *Colón y fray Diego Deza. Monumento a Colón, cara este de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_04.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_04.jpg)

Figura 3: García, L. (2006) *Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_03.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_03.jpg)

Figura 4: García, L. (2006) *A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_05.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_05.jpg)

Figura 5: Pozo Serrano, N. (2018) *Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977.* [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 6: Pozo Serrano, N. (2018) *Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977.* [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 7: Gálvez Martín, R. (2015) *Macro Central Derecho, La Génesis.* [Fotografía] en Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. En línea en <http://www.ab-initio.es/wp-content/uploads/2015/11/01-COLON.pdf>

Figura 8: Pozo Serrano, N. (2018) *Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977.* [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 9: Pozo Serrano, N. (2018) *El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977.* [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 10: Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América [Mapa] en www.mapadeamerica.net. En línea en: <http://mapadeamerica.net/ubicacion-de-los-mayas-aztecas-e-incas-en-el-mapa-de-america>

Figura 11: Mapa de las áreas culturales de América [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/>

Figura 12: Mapa de las áreas culturales de Mesoamérica [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/mapas/meso.html>

Figura 13: Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “el indio”.* [Diapositiva] Elaboración propia.

Figura 14: Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “América”* [Diapositiva] Elaboración propia.

Figura 15: Ableiter, C. (2007) *Quipu de la colección del Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera de Lima, Perú,* [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inca_Quipu.jpg

Figura 16: Anónimo (1556) *Lámina primera de la Tira de peregrinación. Códice Boturini.* Museo Nacional de Antropología de México, [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tira-1.jpg>

Figura 17: Akademische Druck und Verlagsanstalt (1994) Representación de un sacrificio humano [ilustración] en *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos* por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México.

Figura 18: Caravaggio (1603) Sacrificio de Isaac [ilustración] en Wikipedia Commons

Figura 19: Pozo Serrano, N. (2018) *Virgen del cerro modificada* [Ilustración] Elaboración propia.

Figura 20: Gisbert, T. (2010) *Virgen del cerro. Anónimo. S. XVII. Museo de la Moneda. Potosí. [ilustración]* en T. Gisbert, 2010, El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena.*

Figura 21: Correia, A. (2016) *Monumento a Colón. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas, [fotografía]* en A. Correia, 12 de octubre de 2016, El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo.*

Figura 22: Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas (2017) *Monumento a Guaicaipuro. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas, [fotografía]* en Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas, 1 de agosto de 2017, Twitter.

Pozo Serrano, N. (11 de abril de 2019) Bolivia: la celebración de la Pachamama. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vJv7bRpD5DE&feature=youtu.be>