



LA RAZÓN HISTÓRICA

Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas

ISSN 1989-2659

Número 57, Año 2023, páginas 1-16

www.revistalarazonhistorica.com

ENSEÑANZA DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA EN AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA. DOS ESTUDIOS DE CASO EN PERÚ Y ESPAÑA (2019-2020)

Ricardo Reyes Soto

*Graduado en Magisterio y Máster en América Latina y la Unión Europea: una
cooperación estratégica por la UAH*

Gonzalo Andrés García Fernández

Historiador y Doctor por la UAH

*Teaching the Spanish Conquest in America in history textbooks. Two case studies from
Peru and Spain (2019-2020)*

Resumen. Introducción: La enseñanza de la historia en las escuelas, a diferencia de otras disciplinas, contribuye de forma determinante en la formación de la ciudadanía mediante la organización y exposición sistemática de relatos acerca del pasado. Estos últimos, sin embargo, son susceptibles de ser alterados por diferentes motivos, generalmente particulares. Método: Este estudio busca establecer comparaciones entre la forma de enseñar la Conquista de América en Perú y en España, centrándose en los relatos contenidos en los libros de texto de Historia, instrumento pedagógico que sigue teniendo gran presencia en la actualidad con la finalidad de determinar sus diferencias y semejanzas, así como cualquier tipo de sesgos deliberados, también conocidos como leyendas negra o blanca. Resultados: Por diferentes razones, el contenido sobre la Conquista del Perú es exiguo en nuestros estudios de caso en lo cualitativo (descriptivo; poco analítico), existiendo diferencias en el espectro cuantitativo (mayor importancia en los textos peruanos). Conclusiones: Finalmente, no se detectaron componentes negrolegendarios o blanco/rosalegendarios en los textos consultados, así como narrativas que involucrasen el problema en clave hispanoamericano. En ambos casos, la narrativa nacional se impone a la explicación de sucesos históricos complejos.

Palabras clave: Conquista del Perú; historia escolar; libros de texto; España; Perú; leyenda negra; leyenda blanca; historiografía.

Abstract. Introduction: The teaching of history in schools, unlike other disciplines, contributes in a decisive way to the formation of citizenship through the systematic organization and exposition of stories about the past. The latter, however, are susceptible to being altered for different reasons, generally particular. Method: This study seeks to establish comparisons between the way the Conquest of America was taught in Peru and in Spain, focusing on the stories contained in history textbooks, a pedagogical instrument that continues to have a strong presence today, in order to determine their differences and similarities as well as any kind of deliberate bias, also known as black or white legends. Results: For different reasons, the content on the Conquest of Peru is meager in our case studies in the qualitative (descriptive; little analytical), there being differences in the quantitative spectrum (greater importance in Peruvian texts). Conclusions: Finally, no negrolegendary or white/rosalegendary components were detected in the texts consulted, as well as narratives involving the problem in a Hispanic-American key. In both cases, the national narrative is imposed on the explanation of complex historical events.

Key words: Conquest of Peru; history in elementary school; textbooks; Spain; Peru; black legend; white legend; historiography.

INTRODUCCIÓN

El mundo del siglo XXI nos ha situado en un escenario de constante cambio, un mundo cuyos habitantes disfrutaban de un contacto cada vez más estrecho como consecuencia del proceso de globalización y del desarrollo tecnológico. Como toda época, la nuestra presenta una serie de desafíos, muchos de los cuales, a diferencia de épocas pretéritas, son de escala global. Existe, no obstante, un fenómeno que nos ha acompañado a lo largo de la historia: las identidades colectivas. Los contextos en los que se ha enmarcado dicha construcción intersubjetiva así como la forma en que esta ha de entenderse han variado en el tiempo, sin embargo, su fuerza movilizadora continúa siendo poderosa. Hoy no somos ajenos a dicho fenómeno, al contrario, este parece estar más presente que nunca. Por esta razón creemos que es pertinente detenerse y responder una serie de preguntas cruciales: ¿qué mundo queremos construir? ¿Qué clase de individuos deseamos formar? ¿Existe alguna vía posible de enseñar a los futuros ciudadanos a interpretar la realidad y participar de ella? En esta ocasión buscaremos responder a estas y otras interrogantes partiendo de dos elementos: la escuela, por tratarse del lugar donde ha de hacerse efectivo el derecho a la educación que tiene todo individuo, y la historia escolar, por tratarse de un ámbito de estudio que, dependiendo de qué y cómo se pretenda enseñar, puede configurar múltiples imaginarios y por tanto, formar diferentes tipos de identidades.

Apuntando a esta finalidad, hemos llevado a cabo un estudio de caso comparativo que se dispone a estudiar estas cuestiones de un modo muy concreto y acotado, ¿Qué tipo de narrativas se pretende enseñar en las escuelas de España y Perú acerca de la Conquista de América, y, particularmente del Perú? Para esto

hemos realizado un análisis de distintos libros de texto escolar utilizados en las aulas, con la finalidad de acercarnos a un mayor y mejor conocimiento acerca de las posibles finalidades a las que podría responder la enseñanza de la historia en las mencionadas regiones y cuyos resultados expondremos a lo largo de este trabajo.

Antes de desarrollar las ideas principales de este artículo, es necesario aclarar algunas cuestiones que nos permitan profundizar en cuanto a la elección de los elementos mencionados: educación e historia. Para esto nos debemos remontar, por lo menos, al siglo XIX, época en la que se sitúa el origen de los Estados-nación modernos —también conocidos como Estados liberales—, y con ello, comienza la proliferación de las historias nacionales, prestas a ser lo más ampliamente difundidas que se pudiera como artefactos propagandísticos. La aparición de este nuevo orden político-social, producto de las revoluciones liberales de la época, trajo consigo la aparición de los primeros sistemas educativos —en occidente—, que, posteriormente se irían extendiendo al mundo colonial y finalmente, terminarían universalizándose bajo la tutela del Estado (Viñao, 2018; Ossenbach, 2002). Paralelamente, surge en esta época la idea de un conjunto de individuos que constituyen una “nación”, en tanto compartían un territorio, una cultura y un pasado, elementos que se constituirían como el fundamento de las identidades colectivas nacionales, y con ello, dando lugar a distintas narrativas que permitían justificar su existencia, así como explicar su origen y la importancia de ser preservada (Álvarez, 2017). A estos procesos se sumaba el espíritu del romanticismo, que fortalecía la creencia en un *volkgeist*, esto es, la supuesta preexistencia de un *ethos* nacional, una esencia inmaterial que “legitimaba” la nación, y cuyas reverberaciones nos acompañan en el presente.

ANTECEDENTES

La Conquista de América es un episodio histórico que ha generado multitud de polémicas, especialmente cuando se pone el foco en los métodos que fueron utilizados para lograrla, enfoque que generalmente está directamente vinculado con escuelas historiográficas revisionistas. Otras veces, sin embargo, se ha dotado a este acontecimiento de un cariz épico, que da fe de un pasado glorioso y memorable, un hito histórico tal que situó a los europeos, y, concretamente a los españoles, como protagonistas de un cambio radical en la historia de la humanidad, ampliando los límites del mundo hasta entonces conocido, impulsado principalmente por sectores más conservadores (Osorio, 2020). Puede que incluso el lector haya tenido contacto alguna vez con las distintas interpretaciones sobre este asunto, oyendo cosas tales como que se trató una obra evangelizadora y a la vez civilizatoria de un puñado de bárbaros inhumanos, y que, gracias a ello —y concretamente a ellos, los conquistadores— se fundaron instituciones modernas y con ello se dio lugar a formas de vivir mucho más sofisticadas en contraposición al atraso imperante entre estos, etc., en otras palabras, se habría mejorado la vida de los habitantes originales de esta región; como también, posiblemente, pueda haber oído el lector que la conquista fue un genocidio, el despojo, sometimiento, humillación y opresión de gentes indefensas, por parte de hombres bárbaros e insensibles dispuestos a hacer cualquier cosa con tal de saciar su hambre de riqueza, así como la génesis de un

sistema colonial invasivo, asimétrico, y opresivo, todo lo cual acabó con formas de organización civil ejemplares dando lugar a un sistema corrupto que conforma la principal explicación del actual estado de subdesarrollo de la región (Coral, 2014). Un repaso por algunos eventos de actualidad, darían cuenta de ambas realidades.

Podemos mencionar, por poner un ejemplo, al presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Andrés Manuel López Obrador extendiendo una carta al rey de España, Felipe VI, así como al papa Francisco a pedir perdón a los pueblos originarios por los hechos perpetrados durante el proceso de conquista (BBC, 2019), o el reciente derrumbamiento de estatuas alusivas a conquistadores en Colombia o los Estados Unidos —solo por mencionar dos de entre muchos casos análogos— (ABC, 2020; El Mundo, 2020). Al otro lado del Atlántico, en España, nación a la que hoy se asocia gran parte de la obra de descubrimiento y conquista, desde hace algunos años atrás y cada vez con mayor frecuencia, cada doce de octubre, fecha en la que se celebra el “día de la hispanidad” se pueden presenciar encendidos debates en múltiples sectores de entre los cuales son cada vez más recurrentes aquellos que concluyen en señalar la Conquista como un acto de “genocidio”, “expolio”, “despojo”, etc., discusiones que además, en muchas ocasiones, se ven influidas por los tintes nacionalistas de quienes se pronuncian (Yangüe y Mira, 2016; Morales, 2018; Jiménez, 2018; La Razón, 2019).

Todos estos hechos nos permiten contemplar un panorama en el que es evidente, existen diferentes interpretaciones para un mismo hecho, y que, a su vez, estas interpretaciones, dependiendo del posicionamiento de los individuos, provoca en estos una serie de reacciones determinadas según el impacto positivo o negativo que dichas interpretaciones produzcan —no es lo mismo ser presentado como vencedores que como vencidos, como opresores que como oprimidos— (Pérez Herrero, 2021 y 2022). Son muchos los medios que contribuyen a formar juicios entre los individuos y que terminan por consolidar la relación entre la narrativa específica que aquí estudiamos y la identidad colectiva que se adopta y entre ellos figura aquel en el que, como ya hemos adelantado, deseamos fijar nuestra atención: la enseñanza de la historia, y, en concreto, las narrativas contenidas en los libros de texto que se utilizan como instrumento pedagógico.

La Historia es “un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente”, además de ser utilizada para “legitimar las acciones políticas, culturales, y sociales” (Prats, 2001: 13-14). Su estudio en la escuela, además, está orientado a “potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad”, hecho que para nosotros es algo especialmente importante si tenemos en cuenta que es una “cuestión fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas” (Prats, 2001: 15). El siglo XIX es un claro ejemplo de la instrumentalización de la historia en aras de la creación y consolidación de una identidad nacional compartida, para la que la educación fue un instrumento fundamental (Harwich, 2003). Las reverberaciones de este pasado resuenan aún en el presente. Un vistazo rápido a los contenidos establecidos en el currículum oficial de los países que hemos seleccionado para este estudio —España (Madrid y Castilla La-Mancha) y Perú— nos permitirían advertir cómo la historia se sigue contando en términos “locales”,

desde la alteridad; un “nosotros”, que busca definirse a sí mismo para luego definir a los demás desde una identidad colectiva nacional. Al mismo tiempo, la historia también habría de servir como un “instrumento para ayudar a valorar a los demás” al “contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy”, pero ¿cómo y qué tanto se refleja esto en la realidad escolar? (Martínez y Moreno, 2022)

MARCO TEÓRICO

Según Merchán, apoyándose en el estudio realizado por Cuesta, es posible identificar “el término ‘libro de texto’..., por primera vez en 1836”. Desde entonces, se produjo el afianzamiento de este instrumento pedagógico como depositario de los conocimientos establecidos por los nacientes sistemas educativos, cuya vigencia al tiempo presente es innegable. Su principal fin sería el de poder facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando propiciar un mejor entendimiento de las cuestiones expuestas a partir de estrategias psicopedagógicas planificadas (Merchán y García, 2018). Para el caso de la enseñanza de la Historia, el libro ha sido un elemento ampliamente utilizado, compendiando una serie de cuestiones que el estudiante habría de aprender, no obstante y según Altamira, de modo acrítico, limitándose el alumno a ser un mero reproductor de la información contenida en los libros mediante procesos de memorización y repetición.

Esta “casi indispensabilidad” del libro de texto se puede ver reflejada en diversas opiniones emitidas por estudiantes de últimos cursos de secundaria, quienes incluso llegan a considerar el libro de texto como un elemento que podría perfectamente suplir al maestro y sus explicaciones, puesto que, en ocasiones se considera a este como un mero reproductor de la información contenida en los textos. No solo esto, sino que, además, el libro logra sintetizar la información de forma clara, según algunos de sus usuarios, —los estudiantes—, permitiéndoles así prepararse para uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación; ajustándose mejor que otros instrumentos/materiales alternativos, por contener la mayoría de las veces la información más importante para prepararse para las evaluaciones que, por lo general, consisten en pruebas escritas —al menos en el caso de la asignatura de historia— y donde por lo general, se evalúa la capacidad del alumno por “reproducir lo más fielmente posible lo que otros han dicho o escrito sobre los hechos históricos a los que se refiere el programa de la asignatura”. Por otra parte, a través del contenido de los libros de texto se ponen de manifiesto diferentes “construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos”, construcciones que a su vez han de ser revisadas con especial perspicacia, puesto que “no son simplemente ‘sistemas de transmisión’ de ‘datos’, —sino que— son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales”. Y, lo más importante, sobre todo en relación a este estudio, “están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales”.

En lo posible, sin embargo, hemos de evitar considerar el libro de texto escolar como un artefacto que contiene información respecto a uno o varios asuntos únicamente, puesto que, además, suele acompañarse de actividades que sirven como apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de imágenes que permiten concretar ciertas cuestiones que, de otro modo, se interpretarían únicamente como una abstracción, fragmentos de documentos históricos, referencias bibliográficas de ampliación, etc. (García Fernández, 2022b). En esta ocasión, sin embargo, nos centramos en una cuestión muy concreta: los relatos contenidos en los libros escolares y su análisis.

Llegados a este punto podemos afirmar que las diferentes formas de representar el pasado pueden influir notablemente en la percepción de la realidad por parte de los individuos, máxime cuando se trata de aquello que consideran “su historia”, y que por tanto, les habría de afectar directamente. En este punto entonces abrimos nuestra investigación a un razonamiento que se puede concretar de la siguiente forma. Existe un consenso muy extendido entre diferentes instituciones, y, muy en especial, estudiosos de la educación, que apuntan hacia la necesidad de generar esfuerzos por llevar a cabo la construcción de una ciudadanía global, asunto que, creemos, pasa por cambiar los paradigmas en las narrativas históricas, o, al menos, la manera en cómo nos acercamos a estas con la finalidad de propiciar una integración efectiva, y con ello, alcanzar poco a poco el objetivo de una conciencia ciudadana global.

Hace ya algunos años se han iniciado distintos esfuerzos por explorar nuevos paradigmas que propicien la viabilidad de ofrecer narrativas históricas que, en la medida de lo posible, huyan de cualquier tipo de nacionalismos, relatos excluyentes, o, simplemente, se muestren como alternativas que sirvan como elementos cohesionadores entre los pueblos, sin negar el pasado y los hechos que en tiempos pretéritos hayan tenido lugar, sino, tal y como ya hemos apuntado, la manera en cómo el individuo se relaciona con ese pasado, ya no para alimentar un espíritu revanchista, sino como una forma de entender el presente a partir del pasado con la finalidad de pensar escenarios futuros deseables. Entre las diferentes personas que están trabajando en estos nuevos enfoques para la Didáctica de la Historia podemos encontrar figuras tales como Rafael Valls (2019), Raimundo Cuesta (2019), Mario Carretero (2018), Cosme Gómez Carrasco (2017 y 2020), Ramón López Facal (2016), Joaquim Prats (2001 y 2017), Sebastián Plá (2022), Pedro Miralles, o instituciones tales como los grupos universitarios *Didàctica de la Història, la Geografia y altres Ciències Socials* (DHIGECS) de la Universidad de Barcelona (UB), el Grupo Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO) de la Universidad de Murcia o el grupo Askelpios de la Federación de grupos Icaria. Especialmente notable por su acercamiento a las particularidades del asunto que aquí tratamos es el trabajo de Óscar Diego Arroyo, quien ha explorado el fenómeno de la leyenda negra a través de un estudio de caso en un centro escolar de Bachillerato; así como los elaborados por García (2022), donde se sitúa la problemática de enseñar mitos y relatos dicotómicos en el contexto de la Conquista de América.

MARCO EMPÍRICO (PREGUNTAS, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ANÁLISIS)

Para abordar la presente investigación se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo narrativa histórica contiene los libros de texto peruanos y españoles seleccionados?
2. ¿Cuáles son las principales diferencias o puntos de encuentro historiográficos que existen entre la narrativa contenida en los libros de texto peruanos con respecto a los españoles sobre el tema de la Conquista de América?

Los principales objetivos que se persiguen con este trabajo son los siguientes:

1. Identificar y clasificar las semejanzas y diferencias halladas en los relatos de los libros de texto peruanos y españoles seleccionados en torno a la Conquista del Perú en particular.
2. Determinar la posible existencia de elementos “negrolegendarios” o “blancolegendarios” insertos en los libros escolares peruanos y españoles seleccionados.

El método sobre el que se ha asentado la investigación ha sido cualitativo, recogiendo una muestra de ocho libros en total, de los cuales, cinco pertenecen al ámbito del sistema educativo español, y los tres restantes, de su análogo peruano. Esta razón de 5:3 se explica fundamentalmente por la accesibilidad a las fuentes, habiéndose realizado el estudio desde España durante el tiempo de confinamiento, lo que supuso una gran limitación para la consulta de fuentes en el país latinoamericano mientras que, sin embargo, fue mucho más sencillo recuperar libros de texto españoles. La edición de los mismos se llevó a cabo entre los años 2015 (3 libros españoles, 2 peruanos); 2016 (2 libros españoles); y 2017 (1 libro peruano), graduados para los contenidos a darse en tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (4 de ellos) y el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) en España; y correspondientes al segundo año de secundaria para el caso peruano. Además de esto, se buscó la coincidencia de las casas editoriales, habiendo tomado para la muestra libros de Santillana y SM, dos editoriales ampliamente extendidas en el mercado editorial escolar de ambos países. El resto de casa editoriales fue elegido a través de criterios cuantitativos, eligiéndose estos teniendo en cuenta su presencia en el mercado tras una consulta a los datos ofrecidos por la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE, España) y el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBANTE, Perú).

De este modo, los libros de texto mencionados nos sirvieron como fuentes primarias para el posterior análisis que se centró fundamentalmente en la lectura y comparación de los relatos insertos en los textos seleccionados. Complementariamente, se analizaron las imágenes que acompañaban los relatos así como las actividades de ampliación, sin embargo, estos elementos no constituyen el objeto de estudio principal.

Título	Edad	Grado	Editorial	Edición
LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES				
Geografía e Historia 3, Comunidad de Madrid	15-16	3 ESO	Santillana	2015
Programa de Mejora, Ámbito lingüístico y social, Nivel II, Comunidad de Madrid	15-16	PMAR	Bruño	2016
Geografía e Historia 3, Castilla La Mancha	15-16	3 ESO	Anaya	2015
Geografía e Historia 3,	15-16	3 ESO	Vicens Vives	2016
Geografía e Historia 3, Castilla La Mancha	15-16	3 ESO	SM	2015
LIBROS DE TEXTO PERUANOS				
Historia, Geografía y Economía 2	14-15	2 secundaria	Santillana	2015
Descubre Ciencias Sociales 2º Secundaria	14-15	2 secundaria	Norma	2015
Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía 2	14-15	2 secundaria	SM	2017

Tabla 1: Libros de texto analizados. Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los resultados del análisis se puede evidenciar varias cosas. Para el caso de los libros de texto utilizados en España, hay una característica bien definida, y es la escasa extensión conferida a estas cuestiones. La conquista del imperio inca se finiquita en el mejor de los casos en una sola página, y, además, el contenido se presenta más bien de modo esquemático, por lo que los elementos narrativos apenas y tienen presencia. Este episodio histórico forma parte de una unidad contenido mayor: la Conquista de América, evento que, antes bien que tener una extensión amplia, no pasa de ser algo anecdótico, hecho que no deja de sorprender, siendo que se trata de un evento inmediato al descubrimiento de América, lo que no deja de ser para muchos sectores de la historiografía un evento que cerró y abrió la edad media

y la edad moderna respectivamente; así como la base para urdir un relato histórico de alto impacto, de gran utilidad cohesionadora entre españoles, —siempre, claro, que se desee señalar estas gestas como una herencia histórica directa legada por sus antepasados—. Ahora bien, este silencio no necesariamente debe explicarse como una exclusión deliberada, pues debe tenerse en cuenta que el currículo de Historia y Geografía es amplísimo, yendo desde la prehistoria hasta el siglo XX, por lo que no consideramos que esto se trate de una forma de elusión de un pasado que no quiera recordarse por temor a la crítica.

Por otro lado, si hay un personaje que destaca entre todos los que se mencionan en la mayoría de los libros es Francisco Pizarro, señalándole como principal líder de la gesta.

Las narraciones son más bien descriptivas, y se cuidan de llevar a cabo juicios de valor (los que, desde nuestro punto de vista, parecen haber alcanzado gran importancia en nuestros días), limitándose a proporcionar nombres y fechas, y, evitando siempre la reflexión en el impacto que esto pudo tener tanto para España como para las nuevas colonias del imperio, los pueblos precolombinos, algo que no obstante, consideramos positivo, puesto que este tipo de balances suelen llevar aparejadas intenciones propagandísticas antes que aleccionadoras y comprometidas con la aproximación a la objetividad factual. Se evita la denominación “españoles”, hablando más bien de “los conquistadores”. La denominada leyenda negra, cuya presencia hemos intentado de identificar, solo se aborda de forma concienzuda en el libro de texto editado por Anaya, que ofrece algunos detalles en cuanto a ello, lo que permitiría al alumnado tener conocimiento de su existencia, y así, de su origen e impacto. En suma, no termina por explicitarse una intención por profundizar en el acontecimiento, ni siquiera de darle un tratamiento central, sino más bien tangencial, como explicación a las formas de organización política y social que serían impuestas por los Reyes Católicos primero, y, posteriormente, los Habsburgo.

Entre tanto, en los libros de texto peruanos hay una cuestión rápidamente detectable, y es el contraste que hallamos en su extensión respecto de sus análogos españoles. Es plausible creer que esto se debe a que la caída del imperio incaico y el posterior sometimiento de estos bajo dominio de la Monarquía Hispánica conforma un evento capital en los antecedentes que nutren el mito fundacional de la nación peruana. Si estos no hubiesen conocido el sometimiento servil, no habría tenido ningún sentido hablar de movimientos revolucionarios de independencia, generando así una caída del fundamento de la peruanidad, entendida como un relato que presenta la vida, muerte y resurrección de un pueblo, lo que hace indispensable la aparición de la alteridad como elemento axial del relato. Por supuesto, todo lo anteriormente mencionado corresponde a una visión panorámica de la historia del Perú (o al menos cómo se concibe esta), algo que, sin embargo, no es nuestro objeto de estudio en este trabajo, pero cuya explicación sin embargo, permite al lector comprender este asunto de manera más profunda.

Tal como comentábamos, la exposición de los hechos relativos a la conquista del Imperio Inca posee una extensión mucho mayor en los libros de texto peruanos. Aquí además debemos detenernos para manifestar la identificación de algunos detalles que creemos que merecen nuestra atención, concretamente, para el caso del libro editado por la Editorial Norma, que presenta una serie de relatos que antes bien, parecen estar orientados a consolidar una visión estereotipada de los conquistadores, como personas inescrupulosas cuyo único objetivo fue siempre el de expoliar la región. Las alusiones a esta cualidad son numerosas, sirviendo como móvil de las diferentes campañas llevadas a cabo por los conquistadores en la región. No discutiremos aquí la veracidad o no que esta afirmación pueda tener, sin embargo, sí defenderemos la consideración en cuanto a la historia escolar como un medio que debiera alejarse de tópicos y propaganda, no tanto porque, como mencionamos, sea esto falso (puesto que existen evidencias que refuerzan la idea de muchas personas que emprendieron la marcha a América en busca de “fama y fortuna”), sino porque puede orientar el relato y cómo este se presenta hacia formas excesivamente estereotipadas que lo único que consiguen es alimentar resentimientos estériles, algo que constituye un factor de riesgo contra el objetivo de presentar la historia según como sugerimos al inicio de este trabajo.

Las editoriales Santillana y SM son bastante más recatadas en su forma de presentar los hechos. La visión que se ofrece es mucho más amplia, algo que es razonable si se tiene en cuenta que la extensión que se dedica a estos asuntos es varias veces mayor a la de los libros españoles, lo que a su vez, significa que aquí sí encontramos una presentación de los hechos en forma de relato al uso. No solo se gana en mayor detalle de los hechos como consecuencia de la mayor extensión utilizada para la presentación de los mismos, sino que se profundiza en los personajes, pudiendo hallar aquí a figuras como Diego de Almagro, Fernando de Luque, Fray Bartolomé de las Casas, conocido por haber exigido un trato digno para con los indios, o su antítesis, Juan Ginés de Sepúlveda. El “hambre de oro” no se omite en estos textos, sin embargo, su frecuencia de aparición es bastante menor si se compara con el libro editado por Norma.

Otros temas que aquí observamos y cuya presencia no existe en los textos españoles es la mención del mestizaje racial así como la fusión cultural y la introducción de novedades en uno y otro territorio a consecuencia de este encuentro inédito.

Podemos decir que, a grandes rasgos, los libros peruanos constituyen una ampliación crítica de los acontecimientos contenidos en los libros de texto españoles, y que, además, a diferencia del carácter esquemático de estos, articulan un relato.

Según Prats la enseñanza de la historia en las escuelas resulta un asunto no exento de dificultades. Esta ha sido instrumentalizada en muchas ocasiones con fines partidistas e identitarios, con el objetivo de configurar la conciencia de los ciudadanos de tal modo que fortalezcan sentimientos patrióticos, sobredimensionar glorias nacionales o crear adhesiones políticas, a través del uso de mitos, tópicos e incluso, visiones xenófobas y excluyentes, pudiendo convertir la disciplina histórica

en un elemento antieducativo. El proceso de conquista y colonización de América se antoja como un evento idóneo para explotar narrativas que persigan los fines anteriormente señalados. Sin embargo, como hemos podido exponer entre los resultados, no han sido identificadas evidencias que confirmen esta situación al menos en lo que respecta a la conquista del Perú.

Precisamente, la maleabilidad como una característica propia de la historia ha hecho posible la existencia de distintos relatos en torno a un mismo evento. De entre estos relatos podemos enumerar la conocida leyenda negra española, conjunto de relatos que proyectan una imagen negativa de España escudándose en diferentes cuestiones, entre estas, la manera de proceder que tuvieron durante el tiempo de la colonización de los territorios descubiertos en ultramar. Teniendo en cuenta los aspectos señalados en el párrafo anterior, la inoculación de elementos negrolendarios podría ser perfectamente factible —especialmente en el caso peruano, quienes serían las presuntas “víctimas”—, así como blancolegendarios —para el caso español—, o, sencillamente, la exaltación del pasado en uno u otro caso, bien sea para remarcar la resistencia de los incas ante la toma del imperio, o la valentía de los conquistadores al entrar en tierras desconocidas, etc. La difusión de ideas análogas como la conocida como la supuesta existencia del “buen salvaje”, esto es, la construcción del mito sobre la pureza del indígena y el conquistador villano ha dado lugar a acalorados debates del que han surgido posturas que postulan que la conquista de América ha de tratarse como un acto genocida y de exterminio cultural. Pese a todas estas ideas, sin embargo, los relatos contenidos en general los libros de texto estudiados se han preservado de inclinarse hacia uno u otro extremo, ganando, de algún modo, en imparcialidad, pero perdiendo la posibilidad de generar espacios de discusión y comprensión del devenir histórico que permitan el desarrollo del pensamiento histórico.

Cerrando las conclusiones, no deja de sorprender la muy limitada extensión que se dedica a este evento en los libros de texto españoles, siendo que se trata de uno de los hechos de mayor repercusión histórica en la historia universal (Martínez y Moreno, 2020). Incluso, en países como Francia o Estados Unidos existe mayor presencia de este acontecimiento que en España, país precursor de la iniciativa (Martínez y Moreno, 2020). En el caso de los libros de texto peruanos, no obstante, gracias a la mayor extensión empleada en la explicación de este asunto se observa la exposición de diferentes cuestiones que tienen que ver con las consecuencias del acontecimiento desde una mirada mucho más amplia, como pueden ser la fusión cultural y la reconfiguración social, política y económica del territorio.

En cuanto a los asuntos de discusión, y conforme a nuestros resultados, coincidimos con Diego Arroyo (2019) cuando habla de la existencia de un doble relato, una leyenda negra por un lado, y una leyenda blanca por otro, y que, aunque no podríamos aseverar categóricamente una presencia clara de cualquiera de ambas, sí podemos observar un simplismo que al parecer, busca rehuir las polémicas y no enfrentarse a este asunto directamente por posibles motivos que no podemos exponer aquí siendo que atraviesan los límites del objeto que aquí se estudia. Aquí es donde además, consideramos que, al contrario de lo que afirma Oscar Diego

Arroyo, debido a la limitadísima extensión dedicada a los contenidos relativos a la Conquista de América es prácticamente imposible determinar la existencia deliberada de un afán propagandístico, condición *sine qua non* a nuestro entender, de la difusión de un relato legendario. Al contrario, observamos una exposición limitada, poco profunda y sumamente esquematizada que, pese a mencionar la actuación violenta y represiva de los conquistadores —cosa harto entendible si nos acercamos a los hechos como espectadores y no como jueces—, lo hace, a nuestro entender, de forma insuficiente si lo que se pretende es condicionar a los estudiantes a pensar de una manera determinada, en este caso, negativa, según señala el autor.

Finalmente, y alejándonos un poco de las particularidades de nuestro objeto de estudio, hemos de señalar la pertinencia de la enseñanza de la historia en la escuela como medio para la formación de una ciudadanía que se sepa un agente activo, un sujeto histórico que participa de la historia y que no es un mero espectador pasivo. Si bien es cierto, la historiografía clásica ha considerado como sujetos históricos únicamente a sujetos de características muy concretas, lo cierto es que la irrupción de corrientes historiográficas como puede ser la *annalista* ha dado lugar a que los sujetos que anteriormente se han situado en los márgenes de los relatos históricos, o, directamente, no han sido considerados jamás, tengan ahora un lugar en dichos relatos, y no solo eso, sino que, además, contribuyen al devenir histórico, a la construcción del presente desde el pasado. Así pues, como señala Villalón-Gálvez (2021), la enseñanza de la historia, y, concretamente, la investigación en Didáctica de la Historia ha dado un giro en sus pesquisas que a día de hoy está generando ingentes reflexiones y propuestas que tienen que ver con cómo contribuye la historia a la formación ciudadana, buscando que los estudiantes sean conscientes de su papel como sujetos históricos (Villalón-Gálvez, 2021; Pinochet, S., Valencia, L., 2021; Jara, M., Cerdá, M., 2020). No obstante, como hemos expuesto ya en los resultados, esta posibilidad es, por lo pronto, nula, en tanto que los hechos se presentan de forma hierática, incluso, dando una sensación de poca conexión con el presente, en tanto parece ser información lejana y aislada, donde, tal y como se presenta en los manuales escolares, apenas y parece dar respuesta al presente inmediato de las sociedades peruana y española, especialmente en el caso de estos últimos. ¿A qué responde esto? No lo podemos determinar con certeza; sin embargo, creemos que resulta una gran oportunidad de reflexión y encuentro entre pueblos que está siendo desperdiciada.

CONCLUSIONES

Del presente estudio podemos extraer una serie de conclusiones que enunciamos como sigue:

1. No se detecta presencia explícita de elementos negrolegendarios o blanco/rosalegendarios entre los textos de uno y otro país.
2. La importancia conferida a la Conquista de América en general y del Perú en particular es diametralmente opuesta en uno y otro país, al menos, en lo referido a la extensión dedicada a explicar dicho evento, cuestión que facilita la mayor comprensión del asunto.
3. No se detecta una intencionalidad explícita por orientar la enseñanza de estas cuestiones hacia el entendimiento y el fomento de las buenas relaciones entre los pueblos.

Como hemos señalado, salvo en los libros editados por editorial Norma, no detectamos intenciones propagandísticas en la información y/o relatos que se ofrecen a los usuarios (cualidad que tampoco podemos señalar como excesiva en el mencionado caso). No hay, sin embargo, vestigios de dar un paso más allá en la enseñanza de estas cuestiones, que, bajo nuestro entendimiento, debería centrarse en la comprensión de dichos eventos con la finalidad de elaborar una concatenación lógica, contrastable, y por ende, verosímil del pasado capaz de explicar el presente y como medio para evitar cualquier tipo de error identificable del pasado con objeto de construir una ciudadanía cohesionada y abierta a la cooperación y la integración; y es que, no podemos negar que uno de los lastres para esto último ha sido la instrumentalización de los relatos que apuntan hacia la construcción de enemigos insertos en relatos o narrativas excluyentes, que, en último término, generan desconfianza entre grupos sociales en general y étnicos en este caso en particular. No se trata de borrar el pasado, silenciando todo aquello que parecen “verdades incómodas”, sino de abordarlas con una actitud tal que los individuos no encuentren en este pasado excusas para el aislamiento y/o el resentimiento, sino para que, en un ejercicio de prospección, puedan imaginarse futuros escenarios posibles y que, precisamente, sea la historia la *magistra vitae* que permita a los estudiantes y a la ciudadanía en su conjunto más amplio su uso como forma de depurar la sociedad hacia modelos más justos y deseables, o, al menos, a traer a la esfera pública estos asuntos en forma de debate, ya que, finalmente, este es el primer paso que hemos de dar si deseamos construir una ciudadanía global, orgullosa de sus particularidades y diferencias, pero que, al mismo tiempo, sea capaz de practicar una fraternidad universal (García Fernández, 2021).

REFERENCIAS

- ABC. Indígenas derriban una estatua de un conquistador español en Colombia. ABC, 17 de septiembre de 2020, sec. Internacional. Recuperado de https://www.abc.es/internacional/abci-indigenas-derriban-estatua-conquistador-espanol-colombia-202009170937_noticia.html
- Álvarez Junco, J (2017). *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Serie Ensayo. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Apple, Michael W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de educación*, (301), 109-126.
- BBC Mundo. AMLO solicita por carta al rey de España y al Papa que pidan perdón por la Conquista de México. BBC News Mundo, 25 de marzo de 2019. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47701387>
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C., y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 353-374.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) (2014). Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, núm. 120. Recuperado de <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF>
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) (2014). Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, núm. 175. Recuperado de <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF>
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) (2015). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, núm. 118. Recuperado de <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF>
- Carrasco, C. J. G., y Facal, R. L. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (100), 15-21.
- Carrasco, C. J. G., y Pérez, R. A. R. (2017). La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 363-380.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad. En Delgado, A. (ed.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Granada: Comares.
- Coral Aguilar, S. E. (2014). La conquista española de América: conocimientos y percepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria. En Prats Cuevas, J., Barca, I. y López Facal, R. (coords.), *Historia e identidades culturales* (pp. 877-887). Braga: Universidade do Minho.
- Cuesta, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2019). La escuela como cultura. Espejismos historiográficos. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (2), 150-162.

- Diario Oficial de Castilla la Mancha (DOCM) (2015). Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, núm. 120. Recuperado de <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-40-2015>
- El Mundo. Derriban otra estatua de Colón en Estados Unidos. El Mundo, 5 de julio de 2020, sec. Internacional. Recuperado de <https://www.elmundo.es/internacional/2020/07/05/5f019633fdddf8ba8b4589.html>
- Facal, R. L. (2016). La “historia con memoria” como herramienta de futuro. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (20), 151-155.
- García Fernández, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué?, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 35-50. <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- García Fernández, G. A. (2022). ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Editorial Marcial Pons.
- García Fernández, G. A. (2022). Historia enseñada, imaginarios narrativos y formación ciudadana. Los libros de texto de Historia como instrumento narrativo y visual de “el pasado”. En Fonseca Ramírez, C. y Pérez Herrero, P. (Ed.), *El poder de la imagen. Iconografía, representaciones e imaginarios en América (siglos XVI-XX)* (pp. 427-456). Madrid: Silex Ediciones.
- García, C. (2019). Juicio a Colón: fue un descubridor, no un genocida. *La Razón*, 12 de octubre de 2019, sec. Actualidad. Recuperado de <https://www.larazon.es/cultura/juicio-a-colon-fue-un-descubridor-no-un-genocida-ED25262161/>
- García, J. C. (2022). Historia de América y Educación Secundaria en España: análisis de una carencia curricular, textual y metodológica. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (56), 18-38.
- Harwich, N. (2003). La historia patria. En Annino von Dusek, A. y Guerra, F-X (coords.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX* (pp. 533-549). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jara, M. Á. y Cerdá, M. C. (2020). La formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 157-177.
- Jiménez, D. (2014). La deuda de España con América es la verdad. *The New York Times*, 2014 de 2018, sec. en Español. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2018/10/12/espanol/opinion/opinion-dia-hispanidad.html>
- Llorca, F. J. M., y Vera, J. R. M. (2022). Las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria. En Escribano Miralles, A., López García, A. y Zaragoza Vidal, M. V. (eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 197-208). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Merchán Iglesias, F. J. y García-Pérez, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco C. J. (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). Barcelona: Octaedro.

- Merchán, F. (2002). El uso del libro de texto en la clase de historia. *Gerónimo de Uztariz*, (17-18), 79-106.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2017). Programa curricular de Educación Secundaria». Educación Básica Regular.
- Morales, M. (2018). Christopher Columbus: A Product of His Time or Guilty of Genocide? EL PAÍS, 19 de noviembre de 2018, sec. News. Recuperado de https://english.elpais.com/elpais/2018/11/16/inenglish/1542382462_591917.html
- Osorio, L. F. (2020). Los mitos latinoamericanos: Vigencia de la obra del Buen Salvaje al Buen Revolucionario. *Telos*, 22(2), 310-324.
- Ossenbach Sauter, G. (2002) Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En Sanz Fernández, F., Ossenbach Sauter, G. y Tiana Ferrer, A. (coords.), *Historia de la educación: (Edad Contemporánea)* (pp. 21-43). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez Herrero, P. (2022). Relatos visuales y conceptuales en los manuales en castellano de historia de América (1920-2018). En Fonseca Ramírez, C. y Pérez Herrero, P. (eds.), *El poder de la imagen: iconografía, representaciones e imaginarios en América (siglos XVI-XX)* (pp. 299-380). Madrid: Sílex Ediciones.
- Pérez Herrero, P., y Escribano Roca, R. (2021). La historia y los historiadores en el siglo XXI. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (21), 153-172. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6343>
- Pinochet, S. y Valencia, L. (2021). Joan Pagés Blanch: el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *Nuevas Dimensiones*, (8), 8-17.
- Plá, S. (2022). Investigar la educación desde la educación. Madrid: UNAM-Morata.
- Prats, J. (2001). Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J. y Rodríguez González, D. (coords), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Milenio.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J. y Rodríguez González, D. (coords), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Milenio.
- Serrano, S. (2003). La ciudadanía examinada: El control estatal de la educación en Chile (1810-1870). En Annino von Dusek, A. y Guerra, F-X (coords.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*, (pp. 550-564). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villalón Gálvez, G. (2020). Educación histórica y formación ciudadana como problema y desafío de la educación para el futuro. *Sophia Austral*, (26), 7-11.
- Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 89-105.
- Viñao Frago, A. (2018). ¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades, *Areas*, (37), 129-143.
- Yagüe, D., y Mira Caballos, E. (2016). Polémica por el día de la Hispanidad y el 12 de octubre: ¿genocidio o leyenda negra?, 12 de octubre de 2016. Recuperado de <https://blogs.20minutos.es/xx-siglos/2016/10/12/polemica-por-el-dia-de-la-hispanidad-y-el-12-de-octubre-genocidio-o-leyenda-negra/>