

Colonialidad e imagen. Los indígenas en el texto escolar de historia de la editorial Santillana, 2do secundaria, 2015

Coloniality and image. the indigenous in the school history text of the editorial Santillana, 2nd secondary, 2015

QUISOCALA TORRES, RAÚL¹

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa UNSA
rquisocala@unsa.edu.pe

Recibido: 22 de setiembre de 2021

Aceptado: 02 de octubre de 2021

Resumen

El presente artículo se propone explicar, desde la colonialidad del poder las imágenes en el texto escolar. Partimos de la validez y aplicabilidad de la colonialidad/racismo y como un fenómeno histórico social que produce, defiende, legitima y naturaliza la sociedad peruana, dando; como consecuencia la sublimación de lo blanco como forma natural/normal del ser ciudadano, fundando una serie de conceptualizaciones, gráficas y textuales de exclusión y miedo al "indio". De allí la urgente necesidad de deconstrucción de la producción industrial del racismo en y desde los textos escolares que han servido como espacio de expresión de estas prácticas que (de)forman subjetividades e imaginarios que "normalizan" las desigualdades racistas educativas nacionales. Asumiendo como metodología el análisis de contenido, análisis documental y análisis crítico del discurso dan como resultados previos que los textos manifiestan la colonialidad del poder en el proceso de occidentalización de la realidad peruana, materializados a través de la sobre saturación e idealización pigmentocrática del ser europeo occidental, en desmedro de las mayorías poblacionales indígenas las cuales no sólo han sido silenciadas sino que prefiguran el atraso, y se consolidan como un obstáculo al neoliberalismo, las cuales son auspiciadas desde las elites oligárquicas "nacionales" productoras del texto escolar

Palabras clave: Colonialidad, imagen, indígena peruano, racismo, textos escolares

Abstract

This article aims to explain, from coloniality, images in school textbooks. We start from the validity and applicability of coloniality / racism and as a phenomenon that produces, defends, legitimizes and naturalizes Peruvian society, giving; as a consequence, the sublimation of white as a natural / normal form of being a citizen, which has founded a series of conceptualizations, graphs and texts to exclude the fear of the "Indian". Hence the urgent need to deconstruction of the industrial production of racism in and from school textbooks that have served as a space for the naturalization of these practices that (de) form subjectivities and imaginaries that serve to "normalize" national racist educational inequalities. From the content analysis, documentary and critical analysis of the discourse, they give as previous results indicating that the texts are constructed and manifest the coloniality of power in the process of westernization of the Peruvian reality, as well as the over-saturation and pigmentocratic idealization of the western European being , to the detriment of the indigenous population majorities which have not only been silenced but also prefigure the backwardness, and are consolidated as an obstacle to neoliberalism, which are sponsored by the "national" oligarchic elites.

Keywords: Coloniality, image, Peruvian indigenous, racism, school texts.

1 Docente universitario de la Escuela Profesional de Historia

1. Introducción

Cuando se le pregunta a un arequipeño si es peruano, éste de forma inmediata responde que es arequipeño. Situación similar ocurre con los de Lima que se enorgullecen de su lugar de origen, el ser de Lima, mientras que otras provincias hacia el interior del país no son ensalzadas de la misma manera. Se puede ver, por tanto, los diversos grados afectivos respecto a los lugares de origen. Ser serrano equivale, en esta noción, a una serie de aspectos negativos que se contraponen a lo costeño como lo criollo. De hecho, ser criollo encarna a la nación peruana mientras que lo “otro”, lo indígena, indio, natural, campesino, cholo, migrante, es decir serrano o amazónico constituye el reverso de la cara de la modernidad que encarna el ser costeño. De allí la lógica tanto de arequipeños como de costeños de marcar su distancia respecto a lo bárbaro, cordillerano, selvático, lo negro o afro, cuanto más lejos mejor, más apreciado, más civilizado, más puro, se es “gente” (Manrique y Drinot, (29 abril 2014)). De allí que, los “verdaderos arequipeños”², así como los “verdaderos limeños”, inician campañas de desinfección, ante la plaga de arequipeñización o limeñización de esos “otros”, para poder posicionarse frente a estas “amenazas” que pretenden desplazarlas de su posición natural: lo cultural criollo, blanco, costeño, civilizado, hispano hablante, no indio, educado, cristiano, heterosexual, racional, macho, moderno y, por tanto, biológicamente superior, con derecho natural a gobernar el/su país, ahora sí, y “sus” “indios”.

Como vemos ser indio en el Perú y América hispana es un problema muy grande, sea objetivo o simbólicamente hablando. De ser legítimos dueños, estos fueron expulsados y convertidos en problema biológico cultural lo que llevo a la materialización de políticas de exterminio total y la basurización y de asco de los indios contemporáneos. Espacialmente se les ha asignado un territorio propio de desarrollo o mejor se ha antropologizado los espacios geográficos peruanos. Así ser criollo equivale a ser costeño como lo indígena es a ser serrano y la amazonia a lo “chuncho”, cada uno respondería a esas especificidades climáticas o naturalezas que templarían el carácter de las personas nacidas entre esas latitudes geográficas (Méndez, 2011; p. 73). De allí, de su geografía; las inteligencias y la calidad de las personas. Las piedras, el moho, el desierto altoandino, el frío, la miseria de las chozas históricas, el pajonal, las quebradas, las bestias pequeñas o casi inexistentes sólo producirían ese tipo de hombres denominados “indios”; afeminados, cobardes, estúpidos como sus llamas, bestias de carga que obedecen sin rebuznar, mentirosos, ladrones, cobardes y asesinos por naturaleza que no sirven sino para trabajar, pero a punta de patadas, los cuales son proclives a la ociosidad y la borrachera (Oliart, 2004; pp. 273-275). Nadie puede escapar a su/la lógica científica, los rasgos somáticos son inmediatamente capturados, así como por su lugar de origen, los apellidos, el atuendo, las costumbres, sus formas culturales son rápidamente identificados y de los cuales hay que “huir” de manera inmediata hacia el otro lado, lo mestizo³, que sin ser plenamente

2 “La inmensa mayoría de la población peruana de la provincia la forman los indígenas rudos y profundamente ignorantes en cuyo cerebro nunca han cabido las ideas alambicadas... el cuadro que traza Lira no puede ser más exacto, hoy que tenemos en posesión Tumbes y Loreto y Moquegua no pensamos que mañana podrá establecerse allí el invasor y echarnos en cara que nuestros ciudadanos son hombres incapaces... por indígenas inconscientes... raza peruana suicida ¿qué derecho tienes a pedir la sanción para las otras razas que buscan su muerte? Que renuncie primero a la destrucción de sí misma y vencerá la de sus adversarios después” (Editorial en el Ariete año I, Nro. 77, 1910. Archivo Francisco Mostajo, sección periódicos).

3 Así: “Cornejo Polar colige que La violencia del tiempo “es una insólita novela anti-mestiza [...] [A]l menos, es un texto que admite esa lectura” (299). A la interpretación de este crítico, Gutiérrez Correa replicó que su novela no era “una recusación del mestizaje, sino más bien una problematización de ‘la condición mestiza’ por ser el producto de la conquista y colonización” (Da Gama citado en Torre 2014: 386). El autor define su novela como una “‘zona de contradicciones, conflictos, rencores y furores’ en la que además del componente de la raza y la sangre, intervienen factores históricos, sociales, económicos, morales y psicológicos que constituyen

indígena es también un poco costoso y alivia la carga. Es decir, es un poco de los dos, no discrimina, pero lo que se busca es balancear la monstruosidad que encarna lo indígena, lo indio (véase Clemente Palma en Oliart, 2004; p. 264). La escuela atravesada por la colonialidad no solo ha legitimado dicha situación, sino que produce de manera industrial, estableciendo una economía del racismo funcional al neoliberalismo imperante. Es en función a esta problemática que nace el presente artículo. Asumiendo una metodología mixta, que implica “racionalizar” las imágenes sea como elemento físico o simbólico que implica una deconstrucción del racismo contenido en los textos escolares.

2. Antecedentes de la Investigación

Existe una gran cantidad de estudios en torno al problema de la imagen en los textos escolares que señalan su carácter racista y discriminatorio de los mismos. Pero mientras que algunos se limitan a señalar su existencia como un proceso de construcción de la nación, y, por tanto, justifican el proceso exclusión que es el resultante de las naciones contemporáneas, otros señalan las causa en torno a posturas de personas o grupos humanos que son proclives a la intolerancia cultural. Como se puede ver para unos se puede reflexionar sobre el pasado mientras que, para otros, la probable solución radicaría en la educabilidad de esos grupos sociales intolerantes. Desde otro punto de vista más extremo, la teoría racial crítica, ha fundamentado una metodología que argumenta que las sociedades contemporáneas son producto de un sistema racializado del poder⁴. Así, este sistema está conformado por grupos humanos que defienden e impulsan el racismo y trazan diversas estrategias jurídicas que difuminan dicha situación como la defensa de lo étnico, la esencialización de la cultura antes que reconocer que son beneficiarios del racismo. Estudios complementarios para Asia y África e incluso Europa, incluido EEE.UU., han emprendido serios cuestionamientos a los diversos dispositivos del poder dominante desde la colonialidad/ “decolonialidad” del poder enarbolando un “marxismo latinoamericano” empoderando a los indígenas, negros, mujeres y otras expresiones invisibilizadas como los protagonistas del cambio social⁵.

2.1. La Colonialidad del poder, las imágenes y los textos escolares

a.- La Colonialidad

las particularidades del mestizaje en el Perú y [que] se erige en una suerte de destino para los individuos y las colectividades” (386). No obstante, el mentís del autor, La violencia da cabida a entender: 1) el aborto, 2) la esterilidad voluntaria y 3) la castración como metáforas del anhelo colectivo de la familia Villar —y, en especial, de Martín— de truncar su estirpe mestiza”. (en Otero, 2019; 497, las cursivas son nuestras)

4 “Defino la teoría crítica como un marco o conjunto de perspectivas, métodos y pedagogía básicos que busca identificar, analizar y transformar aquellos elementos estructurales, y aspectos culturales de la sociedad que mantienen la subordinación y marginación de las personas de color”. “Los estudiosos de la raza crítica se han negado a ignorar las diferencias entre clase y raza como base para la opresión ... Los estudiosos de la raza crítica saben que la *opresión de clase por sí sola no puede explicar la opresión racial*”. La teoría crítica de la raza desafía el ahistoricismo y el enfoque unidisciplinario de la mayoría de los análisis e insiste en analizar la raza y el racismo en la ley colocándolos en un contexto histórico y contemporáneo utilizando métodos interdisciplinarios. (En Solorzano, 1997; p. 8. Las cursivas son nuestras).

5 Una de las consecuencias de: “Ignorar, devaluar, descartar y degradar las historias y culturas de las minorías aumenta la probabilidad de que los estudiantes de las minorías rechacen la educación y abandonen la escuela. Cuando se incluyen, estos grupos a menudo carecen de agencia, lo que impide que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica para influir positivamente en sus propias vidas y participación democrática. La alienación curricular tiene importantes implicaciones para la ciudadanía, como Woodson [1933] 2000) y DuBois (1973) argumentaron hace casi un siglo, ya que las historias ausentes y distorsionadas de los niños afroamericanos inhiben la participación social plena”. En: Weiner, 2018; p. 152.

Aníbal Quijano sostiene que: “la colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo” (Quijano, 2014, p. 285). Es decir que el mundo había sido organizado alrededor de la categoría raza, produciendo individuos racialmente diferentes, unos buenos y otros malos, los cuales habían naturalizado la estructura de poder originaria desde 1492. Mas estas situaciones que beneficiaban a ínfimos grupos de poder atravesó todos los ámbitos de la sociedad y produjo una filiación por lo blanco que encarnaba la sublimación del ser humano, mientras que seres no blancos se situaban en el campo contrario. Así nacieron términos como indio, negro, cholo, zambo, indígena que todos ellos reclamaban la condición de ser subseres humanos o en proceso de formación como consecuencia de una pedagogía del racismo imperante en el mundo desde el siglo XVI.⁶

Dicha división ha servido como un dispositivo de dominación a nivel mundial y que no termina hasta hoy. Por tanto, “la colonialidad es totalizante” (Oyedemi, 2020; p. 02), pues implica la producción del cuerpo humano desde una subjetivación de humano y no humano. Donde la opresión se “naturaliza” desde las diferencias biológicas previamente legitimadas dando lugar a una política de la guerra total en desmedro de los sujetos condenados a modernizar/se o en proceso de civilización (Grosfoguel, 2012; p. 93-94). Pero esta política de genocidio en el amplio sentido de la palabra, físico y objetivo; certificado a través de la historia, es sostenida por un régimen que alienta, sustenta y justifica dicha política de exterminio que es el capitalismo en sus diversas variantes en pro de la ganancia y desde un centro que es Europa occidental. De allí que “la colonialidad del poder debe ser vista como una tecnología de racialización de los cuerpos... como marcador del status económico y social de una persona” (Castro-Gómez, 2014; p. 91) y como consecuencia: “la colonialidad como discurso y práctica... predica la inferioridad natural de sujetos y la colonización de la naturaleza, lo que marca a ciertos sujetos como dispensables” donde “la invisibilidad y la deshumanización son (sus) expresiones primarias” (Maldonado-Torres, 2007; p. 135). Por tanto, “no es solo explotación o dominación en vías a la acumulación de capital, sino genocidio, linchamiento, violación, inanición, y un sadismo asesino que busca no meramente la muerte, sino condiciones que son peores que la muerte (Maldonado-Torres, en Maldonado-Torres, 2020; 561). Así, los sujetos y colectivos racializados “no son solo cosificados, sino también animalizados e inclusive vistos como más amenazadores y más detestables que cualquier animal” (Maldonado-Torres, 2020; p. 562). La historia del Perú, a lo largo de los 500 años ha demostrado su validez explicativa. Todos los procesos sociales han sido ahogados en sangre y fuego, las oligarquías nacionales nunca vacilaron en establecer alianzas con elites extranjeras siempre en cuando viera el peligro su derecho natural a gobernar.

b.- Imagen

Una imagen, es, antes que nada, un poderoso medio de comunicación que supone un destinatario, y, un conjunto mínimo de referencias comunes, que influye en todos los sentidos del ser humano y que activa los diversos componentes mentales que hacen posible situarse ante una determinada realidad. Es una construcción de algo, tiene un

⁶ Así Walsh, C. (2007, p. 105), argumenta: “Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea de que los indios y negros por sí mismos no piensan; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como “tradición”, nunca como ciencia o conocimiento. De hecho, para Kant, la “raza” se basaba en un principio no histórico de la razón. Es decir, la razón (el pensamiento y el conocimiento) estaba directamente ligada al estatus humano; los considerados menos humanos -los indios y negros- no tenían razón o capacidad de pensar”.

fin que va más allá de lo estético. Por sus cualidades, de ser testimonio, como prueba de lo que se buscaba construir. Nace dentro de una tradición histórico social, refleja sus tensiones y sus probables resoluciones. Siempre se inscribe dentro y desde la óptica del contra/poder. Por otro lado, es una representación de una determinada realidad. Es una idea sobre ese algo. De allí que toda imagen al ser producto del poder sea una manifestación de éste, pero el problema no reside en esa intención sino el fin de esa acción. Como se puede ver, “las imágenes no solo reflejan la realidad, sino que son constitutivas de estas en el sentido en que moldean la mirada, construyen el sujeto que mira y se realizan según cánones estéticos o de verdad legitimados socialmente” (Cánepa, 2013; 186-7) y debe ser entendida como la «construcción de una historia, un relato universal normalizador que determina cómo deben ser los sujetos, cómo deben actuar, qué deben sentir, pensar, desear, temer al margen de sus contextos vitales» (Verdugo, 2016; p. 171; Ponce 2007: 37 en Cánepa, 2011; 342). Por tanto; «¡A una foto (imagen), se le puede hacer decir lo que se quiere! Un texto, un filme, un discurso, es la misma cosa. Basta cortar un pequeño pedazo, ponerlo aparte, claro está apropiadamente sobre una bonita (fea) página. (Duneton; Paglianono, 1978:15 en Alzate; 2011 s.n.p.) y como consecuencia otorgara: “una coloración diferente, algunas veces un sentido totalmente diferente! Todo depende del lugar donde se le corta. Todo depende de quién tiene la tijera (o de quien tiene el poder de cortar la realidad)» (en Alzate; 2011; s.n.p.).

c.- Textos Escolares

Una previa idea a tomar en cuenta es: “...que al hablar del libro de texto est(amos) hablando de ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada” (Martínez, 2008; 62). En su organización responde: “a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el curriculum oficial” (Martínez, 2008; 62). Como consecuencia: “no es de los libros en general a lo que aquí nos referimos, ni del uso que de estos o de cualquier otra forma de presentación cultural pueda realizarse en las escuelas, sino de una específica y dominante forma de presentación y concreción del curriculum conocida como libro de texto o manual escolar” (Martínez, 2008; p. 62). No están exentos de ideología, muy por el contrario, son los que materializan, en sus diversos formatos, las ansias de “poder” que necesita la clase dominante para perpetuarse en el poder. Así un texto escolar no es la libre expresión del maestro, sino que es la materialización de lo se va a enseñar y aprender, esta misma ya antes ha pasado por la aprobación de los grupos de poder.

3. El problema del método

Nuestro estudio es de carácter mixto, primero implica una contabilización de imágenes, de construir una codificación y luego establecer una categorización, en función a la teoría, para enunciar unas conclusiones a partir de las manifestaciones objetivas de la imagen. El análisis documental implica una “operación historiográfica” que implica reproducir el contexto total de producción de la imagen o documento, aunado a la cuadratura del análisis crítico del discurso⁷, cuya razón es luchar contra el racismo y

⁷ Van Dijk se refiere a este proceso como el cuadrado ideológico: «1. Enfatice Nuestras cosas buenas/2. En-

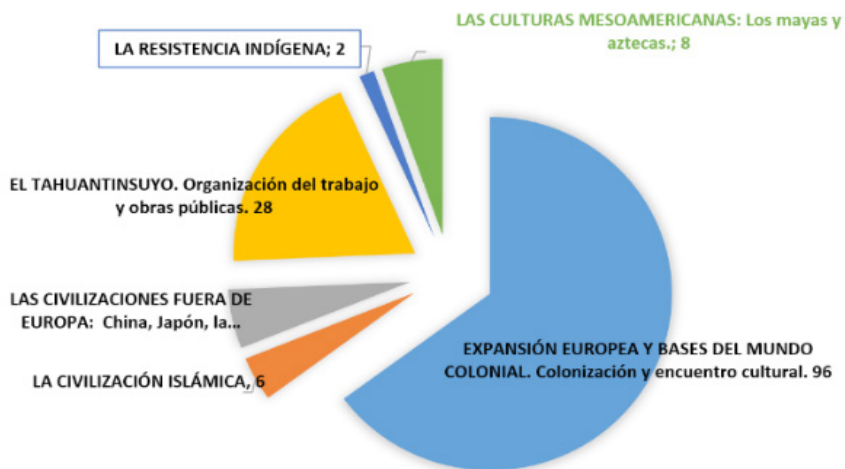
la discriminación hacen posible una deconstrucción de las imágenes en el texto escolar todo ello en función a la colonialidad.

4. Colonialidad e imagen. los indígenas en el texto escolar

El texto del segundo año de secundaria (Grupo Editorial Santillana (2015) GES 2, se ocupa desde los inicios del mundo medieval hasta la organización del estado colonial en Hispanoamérica. Desde los andes implica el surgimiento del imperio incaico, su caída, hasta la resistencia indígena hacia fines del siglo XVI. Desde nuestra perspectiva demuestra una preferencia por Occidente, lo andino aparece como un complemento; no como lo principal, como el cliente que compra y ordena un producto sino de forma residual. Lo andino abarca lo americano, mientras que occidente implica todo lo no americano: India, China, Japón, etc., ocupan un ínfimo lugar en la distribución gnoseológica de la historia mundial. Una visión de lo anterior lo podemos encontrar en el cuadro N° 1. Occidente se divide en tres partes complementarias. Todo ello vendría a sumar un 65% del total, otras culturas; complementarias a Occidente como la civilización islámica, China, Japón, India con un 9.4%. Mientras que, hacia el otro lado, lo andino con un 19% complementado con los mayas y aztecas con 5.4% y un apartado de la resistencia indígena, el mundo colonial, con un 1.4% del total. Una rápida conclusión es la sobrerrepresentación de Occidente sobre las demás expresiones culturales. Bien podría denominarse una historia de Europa para el mundo (véase gráfico N° 1).

Gráfico N° 1: Texto segundo año.

Distribución total del texto por temáticas culturales, en número de páginas.



Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia.

Más urge establecer un marco de preocupación respecto a la comparación entre Occidente y el trato del demandante (el Estado peruano) o lo andino. Desde el cuadro 1 se puede ver que Occidente totaliza 96 páginas del total, lo andino 30 pp., Mesoamérica

fatice Sus cosas malas/3. Restar énfasis a nuestras cosas malas/4. Restar énfasis a sus cosas buenas». En: Sijpenhof, M. L. 2019; p. 140.

8 pp. y otras expresiones culturales 14 pp. (véase cuadro 1).

Cuadro N°1: Texto segundo año.

Distribución total del texto por temáticas culturales, en número de páginas.

UNIDADES TEMÁTICAS	N° DE PÁG.	
	ABS.	%
1.EL MEDIOEVO. El arte y el poder político.	32	64.8
2.LA EDAD MODERNA Tolerancia y diversidad religiosa	28	
3.EXPANSIÓN EUROPEA Y BASES DEL MUNDO COLONIAL. Colonización y encuentro cultural.	36	
TOTAL	96	
4.LA CIVILIZACIÓN ISLÁMICA	6	4
TOTAL	6	4
5.LAS CIVILIZACIONES FUERA DE EUROPA: China, Japón, la India	8	5.4
TOTAL	8	5.4
6.EL TAHUANTINSUYO. Organización del trabajo y obras públicas.	28	20.4
7.LA RESISTENCIA INDÍGENA	2	20.4
TOTAL	30	
8.LAS CULTURAS MESOAMERICANAS: Los mayas y aztecas.	8	5.4
TOTAL	148	100

Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia. (GES 2, 2015)

Como se puede ver existe una enorme desproporción en su tratamiento universal. En cuanto a lo local, lo indígena sólo cuenta con dos páginas en su tratamiento lo que da como consecuencia su expulsión del mundo colonial. Una de las formas de acercarnos a la propuesta del texto para con los estudiantes es a través de los conceptos o ideas centrales sobre las cuales va a girar el proceso de comprensión de la historia universal. Como se puede ver en el cuadro 2.

Cuadro N° 2: Texto segundo año.

Conceptos clave.

1.- EL MEDIOEVO. El arte y el poder político.	2.- LA EDAD MODERNA Tolerancia y diversidad religiosa	3.- EL TAHUANTINSUYO. Organización del trabajo y obras públicas.	4.- EXPANSIÓN EUROPEA Y BASES DEL MUNDO COLONIAL. Colonización y encuentro cultural.
1. Invasiones bárbaras	Monarquía nacional	Mitos de origen	Avances tecnológicos
2. Germanización	Estado nacional	Tahuantinsuyo	Cartografía
3. Renacimiento carolingio	Humanismo	Burocracia	Exploraciones europeas
4. Monarquía feudal	Renacimiento	Red vial	Descubrimientos geográficos
5. Relación de vasallaje	Reforma	Centros administrativos	Proceso colonizador
6. Sistema feudal	Protestantismo	Ayllu	Mentalidad de los conquistadores
7. Renacimiento urbano	Contrarreforma	Reciprocidad	Milicia indiana
8. Expansión islámica	Guerras de religión	Redistribución	Tratado de Tordesillas
9. Cristiandad	Hegemonía española	Cosmovisión	Conquistadores y encomenderos
10. Cruzada	Desarrollo cultural chino	Legado cultural inca	Capitulación de Toledo
11. Arte románico	Globalización euroasiática	Legado cultural maya	Extirpación de idolatrías
12. Arte gótico	Feudalismo asiático	Imperio azteca	Inquisición

Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia. (GES 2, 2015)

La aparición de la figura del “bárbaro”, donde estos grupos que “saquearon” Occidente (GES 2, pág. 15) ante esta situación los nobles más poderosos se organizaron para “defender” sus comarcas. Así, “vikings, hombres del norte, eslavos; pueblos, sarracenos piratas musulmanes...para “saquear” las costas de Francia, los húngaros,

las bandas magiares...” (pág. 15, véase mapa). Unos son ladrones, mientras que otros hombres o pueblos defienden su territorio. Se puede ver que no se trata de construir espacios de diálogo y comprensión, desde el texto, sino de aprender el proceso cultural de “una” cultura sobre las demás. La organización, distribución, de una preocupación conceptual implica una preferencia que desborda, plenamente, el marco cuantitativo y pasa hacia lo cualitativo a través del uso de conceptos que pueda distinguir al “otro” como el bárbaro, del cual hay que defenderse: “porque los conquistadores españoles “creían” que realizaban una tarea civilizadora en América” (GES 2, pág. 154).

5.- Del problema de la representación de las imágenes: texto segundo año

Una primera aproximación, en función a las imágenes, lo podemos ver a través del cuadro N° 3, gráfico 1, allí 211 imágenes se distribuyen entre los grandes temas. Lo andino con un 21.8% mientras que Occidente abarca 59.2, estableciendo una relación de uno a tres como promedio. Otras expresiones culturales no pasan del 8% en forma literal. La situación se ve un poco más distinta cuando se empieza a analizar desde la presencia poblacional en forma cuantitativa. Allí, en el cuadro N° 3 podemos ver que de 1514 personas; contabilizados en las diversas imágenes un 78% del total, es decir 1183 personas, están presentes en la narrativa histórica occidental, sean de la condición que fuesen; tanto racial como social, o como explotadores y explotados. Mientras que para el mundo andino solo un 7.4% del total, es decir, 113 personas están presentes en la narrativa andina; de estas 103 pertenecen al mundo de la autonomía cultural pre hispánica, mientras que 10 (diez) personas están constituidas para el mundo colonial.

Cuadro N° 3: Texto segundo año.

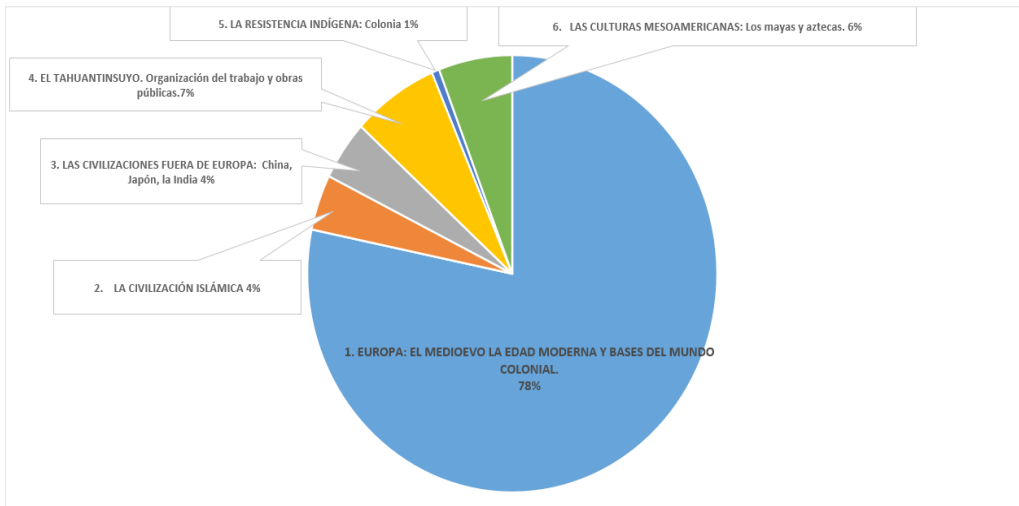
Distribución de imágenes y personas por unidades temáticas

UNIDADES TEMÁTICAS	Nº DE IMÁGENES POR UNIDADES TEMÁTICAS				Nº DE PERSONAS EN IMÁGENES POR UNIDADES TEMÁTICAS			
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1. EL MEDIOEVO. El arte y el poder político.	47	22.2			466	30.77		
2. LA EDAD MODERNA Tolerancia y diversidad religiosa	36	17			348	23.0		
3. EXPANSIÓN EUROPEA Y BASES DEL MUNDO COLONIAL. Colonización y encuentro cultural.	42	20	125	59.2	369	24.3	1183	78.07
4. LA CIVILIZACIÓN ISLÁMICA	17	8.1	17	8.1	63	4.1	63	4.1
5. LAS CIVILIZACIONES FUERA DE EUROPA China, Japón, la India	9	4.2	9	4.2	66	4.4	66	4.4
6. EL TAHUANTINSUYO. Organización del trabajo y obras públicas.	44	21	46	21.8	103	6.8	113	7.4
7. LA RESISTENCIA INDÍGENA	2	1			10	0.6		
8. LAS CULTURAS MESOAMERICANAS Los mayas y aztecas.	14	6.6	14	6.6	89	5.8	89	5.8
TOTAL	211	100	211	100	1514	100	1514	100

Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia. (GES 2, 2015)

Como podemos ver en este caso la relación es de 11 a 1 y de ausencia total en el caso colonial para la población andina. La situación se agrava en relación a otras expresiones culturales como la India, China y Japón, con 66 personas, dándose una relación de 20 a 1 (véase gráfico N° 2).

Gráfico N° 2: Texto segundo año.
Distribución % de imágenes con personas por temas y subtemas del texto



Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia.
(GES 2, 2015)

La cuestión central no busca contabilizar las personas sino ver las consecuencias de un proceso de “bombardeo” de imágenes con características plenamente blancas. Este proceso implica la construcción de autodesprecio por parte de los estudiantes al no lograr reconocerse en las imágenes lo que implica una especie de totalitarismo o represión de lo diferente, lo diverso, lo propio en aras de lo ajeno, lo extraño incitando a procesos de alienación constante a través de la construcción, presentación y consumo de imágenes. Así se produce la continuidad y debilitamiento de las estructuras de nuestra identidad “nacional”. Por tanto, el estar o no estar en el texto no es acto “inocente” sino de establecer como y quienes deben ser considerados ciudadanos, de un amplio valor gnoseológico, pues permite a través de él conocer a ese “otro”, más la editorial al “seleccionar” y “permitir” quienes y “cómo” aparecen en el texto los coloca como modelos o iconos a no/seguir. La lógica de los que no están en el texto, pero están en la vida “real”, para ellos, implica una perturbación de identidad al ser declarados como pobres, ya no solo económicamente sino simbólicamente, son la basura de Silva Santisteban (2008; pp. 69-87), por tanto, sufrirán marginación, el autodesprecio, la frustración social, promocionada, esta vez por el texto escolar desde la educación. Lograr ser lo que “no” son es la consigna de los auto/despreciados, que iniciaran procesos de blanqueamiento u occidentalización de sus cuerpos para poder ser considerados como “algo” dentro de las estructuras de la colonialidad educativa. Podríamos establecer un paralelo entre la selección que hacía Hitler con los judíos en Alemania al crear sus fábricas de la muerte para desaparecerlos físicamente, pues la educación a través del texto escolar mata, excluye y margina a todos los pueblos de la América y el mundo no occidental y los condena a la zona del no ser, desde la perspectiva de la decolonialidad de Fanón, desde el mundo de la representación; paso previo e imprescindible hacia la desaparición física.

6. El indio a través de las imágenes
a.- El problema de Guamán Poma en el texto

Uno de los problemas y virtudes del texto en este apartado es el sobredimensionamiento de la obra de Guamán Poma de Ayala. Es una fuente documental de primera mano que la editorial “usa” y busca para “legitimar” su discurso haciendo y presentándose como la portadora de la “verdad” constituida por dicho documento, negando así cualquier aparición de contradicción social a lo largo de la historia nacional peruana propagada por el texto. Por tanto, ni estudiantes, ni docentes; menos el pueblo “ignorante” pueden discutir o dudar ante la “autoridad” del libro emanado del documento, no pueden enfrentarse a un discurso que “democráticamente” ha reunido a los más connotados historiadores y sus fuentes para hablar sobre lo que “efectivamente” sucedió en nuestro pasado.

La “Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno” es una carta/denuncia dirigida al Rey de España en la que describe la situación de los indígenas y sus consecuencias en la sociedad colonial peruana. Redactado hacia 1615, en español y con abundantes ilustraciones. Es, ante todo, una denuncia y un proyecto de construcción de una nueva sociedad en la que los españoles son los grandes perturbadores y causantes de las desgracias de los verdaderos “dueños” de estas tierras que son los indios. Por tanto, Guamán Poma plantea la pregunta: ¿qué hacen en el Perú estos españoles? todos deberían de estar donde Dios los ha puesto y no en cualquier parte o a su antojo y esto implicaría irse contra Dios. De esta manera, reivindica la absoluta propiedad de estas tierras para los indios como legítimos dueños y los españoles como los perversos, los grandes ladrones que los matan y que han convertido en grandes “putas” a las indias, habiendo puesto el mundo al revés. (véase Velásquez Castro, 2020; 286)

Pero es otro el uso geopolítico de Guamán Poma en el texto. Así, de un total de 46 imágenes que “contienen” indios peruanos, 14 de estas pertenecen a la Nueva Crónica. Es decir, más del 30% del total de imágenes están constituidas por un documento histórico de primera mano respecto al mundo andino en amplio sentido de la palabra. La perspectiva del uso de Guamán Poma lo podemos ver en el cuadro 4.

Cuadro N° 4: Inkas y españoles por ocupación según el texto escolar de historia, segundo año, tomando como referencia a Guamán Poma de Ayala.

DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN		N° de imágenes
I.	Los indios como guerreros, en estado de pleno conflicto	5
II.	Los indios en el arado, la siembra, la cosecha y el almacenamiento del maíz	4
III.	Los indios guardando fiestas en torno al inca y la presencia de un quipucamayoc	3
IV.	Los españoles como funcionarios, muy al margen del mundo colonial	3
V.	La victoria de los españoles y apoyo de la Virgen	2

Fuente: Elaborado a partir del texto de 2do de secundaria, área de Historia. (GES 2, 2015)

Allí los indios son vistos como guerreros salvajes o asociados a la práctica rudimentaria de la agricultura o en plena fiesta mientras que los españoles son asociados a un orden divino, a la captura y derrota del Inka Atahualpa y la imposición de la civilización con ayuda de la virgen. Los atuendos, el traslado o su vida familiar de los españoles podrían informar de su quehacer y, como consecuencia, estas imágenes atestiguan que no tuvieron ninguna relación con los indios. Pareciera, desde las imágenes, que las repúblicas de indios y españoles fuera o hubiese sido toda una realidad en el mundo colonial donde magistrados rectos y probos administraban “su” vida cultural española, al margen de los indios. Allí la violencia apenas se insinúa. El pie de foto, propuesta de la editorial, informa de conquistadores a caballo con armadura en la captura de Atahualpa, insinuando de una manera subrepticia que la culpa de la conquista y exterminio estaría en la “falta” de armadura de parte del Inca. (GES 2, pp. 142) La siguiente imagen comprendida dentro del proceso de conquista alude al hecho al representar a la virgen María apoyando a los españoles en el cerco del Cuzco pero que representa la ¿resistencia indígena? Esto era cierto, era la resistencia del mal contra el bien, por ello bajo la Virgen a derrotar a los indios; en otras palabras, era el español contra el indio, diciéndoles a los escolares; muy sutilmente, gracias a Dios que vencimos... (GES 2, véase pág. 148).

Conclusión, desde la propuesta de la editorial; haciendo uso de Guamán Poma de Ayala, la conquista no fue un hecho violento, jamás, y si fue un hecho violento; fue porque los indios no comprendían la civilización y, por eso, bajo la virgen María, no los españoles, para aplacar y contener a los salvajes que vivían entre la agricultura, la guerra permanente y los ritos salvajes. Mas los españoles, los cristianos, nunca tuvieron ninguna participación en los actos de conquista ni de colonización. La probable desaparición de los indios, de nueve millones a 670 mil (pág. 143) es cuestión de enfermedades en las cuales los indios no estuvieron preparados ni física ni mentalmente (GES 2, véase pág. 142).

Mas la propuesta de la editorial se fundamenta en una farsa. Así lo podemos ver a través de las imágenes que la editorial niega a través de “su selección”, instaurando una verdad fundamentada en la manipulación de las ideas de Guamán Poma (véase anexo fig. 1 y 2). Su propuesta pasa por disputar “la diferencia epistémica colonial reinscribiendo la cosmología andina en la reorganización del Tawantinsuyu” (Mignolo, 2011; 185) producto del caos en que el genocidio de los españoles había interrumpido el desarrollo autónomo de los pueblos andinos. De allí que su trabajo este signado por la lucha por el poder desde la otredad, siendo parte del mundo mestizo se pronunció a favor de los despreciados, los propuso como alternativa única ante el discurso oficial español afirmando que los indios no eran salvajes y que ya habían sido cristianos antes, incluso, que los españoles. Pero esta historia no está “contada” desde Occidente sino desde los andes, desde un “indio”, rescata la memoria de los indios y a partir de “su” pasado construye una civilización mucho mejor, ética y humanamente, que la de los españoles. Pues, como sostiene Adorno, “el autor-artista expresa su virulenta crítica de los colonizadores españoles en un texto secreto dentro del texto. En una narración escrita, esta clave toma la forma de una acre sátira antiespañola, compuesta en la lengua quechua” (Adorno, 1984; 68). Mas, no es necesario, en esta ocasión, descifrar la clave que propone Adorno, basta una leve mirada para desengañarnos de las propuestas de la editorial. Allí, son los españoles los que degüellan y asesinan al inca, son los directos responsables de esta situación (véase anexos).

b. Theodorus de Bry (1528-1598) en el texto

La presencia gráfica de De Bry (1594) en el texto se reduce a un 11% del total de imágenes. Constituido por 5 imágenes todas están referidas a la presencia de los españoles en América colonial en su proceso de consolidación. Una primera imagen (GES 2, pp. 135, véase anexo) referido a la empresa conquistadora. El problema de la civilización se puede ver en la fundación de una proto ciudad con cercas, cuartos y hombres armados y vestidos en su protección. Por otro lado, el problema de los cultivos o la agricultura, de la navegación donde estos occidentales dirigen a los indígenas que se encuentran desnudos cuyas embarcaciones son totalmente diferentes a las de los europeos. Todo esto supone que los occidentales son vistos desde la óptica del cristianismo y el progreso, de la civilización en oposición a la barbarie de los indios. Implica, asimismo, ver a los españoles como los creadores de la agricultura, del orden, de la limpieza y de una moral donde los indios andan como bestias salvajes desnudos y que no conocen la agricultura ni vivían en casas y tampoco tenían un orden social establecido. Desde el espectador se provoca una empatía ante el proceso de civilización y salvación de las almas de los indígenas. Se asume a América como un continente vacío y perdido en el pecado, y, por tanto, con la obligación de defenderse de los atacantes indígenas, la cerca de la ciudad y los hombres armados dispuestos a disparar y matar el que amenaza, no a los españoles, sino el orden, la religión, el progreso. Una segunda imagen (fig. 2, véase anexo) se ubica en la página 136 (GES 2), allí se puede ver el problema de civilidad y el progreso, el orden, la limpieza, el vestido, el calzado, la ciudad, el no ser parte del suelo; marcar distancia ante la naturaleza a través del calzado, las sillas, la mesa, es propio de occidente en desmedro de indios que muy al fondo solo se dedican a labores brutas de mucho esfuerzo, simples cargadores que andan desnudos y en montón, que se parecen a animales por carecer de indumentaria y calzado. Las portentosas columnas, el problema de la construcción, la presencia de una mesa denota una racionalidad y cientificidad que carece de esfuerzo traducido en el dominio y transformación del espacio. De hecho, asimismo, se justifica la libre empresa y el reparto de la conquista dando como resultado que el fin justifica los medios. Si podemos hilvanar la primera imagen junto a la segunda, ambas se complementan, pues los indios, en la primera, han sido despojados de toda iniciativa, invención o creatividad. No hay dentro del texto un referente que pueda atribuirse a los indígenas.

Una tercera imagen (fig. 3, véase anexo) que presenta serios problemas, pues, esta no es la totalidad de la imagen que presenta De Bry sino una parte de la misma, aunque el título sea el mismo, no traduce en realidad el sentido completo de su autor. Como podemos ver esta está cortada casi por la mitad en sentido vertical. Lo que presenta el texto a los estudiantes es sobrerrepresentar a un grupo de indios semidesnudos desarmados, por lo tanto, salvajes, ajusticiando a Atahualpa bajo la pena del garrote. A un costado de la parte derecha se puede ver a tres soldados españoles armados; listos para defenderse, que observan detenidamente la ejecución. El porte, la posición, lo esbelto de los españoles representados, así como sus atuendos marcan una distancia entre indios y españoles. Por parte de los ejecutantes, los indios, sus miradas implican la presencia de la locura y gozo ante el sufrimiento y la muerte de su rey, sus cuerpos muy contorneados nos acercan a posturas de animalización y salvajismo. Aunque el cuerpo de Atahualpa entra en agonía pareciera ser que, los ejecutantes indígenas, esperan la muerte no como un hecho trágico sino como algo por consumir; su cuerpo; lo tientan. Sus comportamientos carecen de una racionalidad y no logran darse cuenta de la situación del ejecutado, sus cuerpos demasiado contorneados los hace vacíos de

una postura reflexiva. Un indígena, de espaldas, mira y controla a los españoles como quien controla su presa la cual no quiere compartir. El fin, la muerte de Atahualpa, no es un asunto de los españoles sino de los indios que lo matan porque se lo quieren comer, los españoles, parece decir, ni enterados estaban de su muerte, y, por tanto, no tuvieron nada que hacer con ello. Esta imagen no suscita un acto de reflexión ante el drama, no suscita una empatía entre el ejecutado y los ejecutantes indios y el observador; son fieras; no logran reconocerse unos a otros, pueden escapar, liberarlo, pero las ansias de comer “carne” les inhibe de una reflexión que no tienen, pareciera ser que es lo normal de sus comportamientos salvajes.

La imagen motiva una reflexión, los indígenas en primer plano matando a Atahualpa, reconocerlos como los asesinos y caníbales que son, lo salvaje, en el piso se puede ver una especie de látigo que pugna por entrar en acción ante el hecho bestial. Invita al espectador a poner orden que no es sino tomar el látigo y domar a las bestias. Al fondo la civilización, el orden la conversación, el vestir, la cruz se propone como alternativa. En fin, la presencia de la ciudad tampoco es inocente, es ella la que expulsa al salvaje, es el orden, la modernidad, el eurocentrismo la que narra la historia, la que niega y mata lo raro, lo extraño, lo previamente definido como “salvaje”. El texto escolar que acompaña la imagen pareciera ofrecer una justificación al acto: “en los seis meses Atahualpa fue tratado con toda consideración... de haber mandado a matar a su propio hermano, de ser polígamo y de mantener relaciones incestuosas con sus hermanas, y de ser idolatra... fue sentenciado a la pena de muerte (GES 2, 139).

Una cuarta imagen ubicada en la página 141 (GES 2) (fig. 4, véase anexo). Allí se acompaña con las ideas de la Guerra Justa de Juan Gines de Sepúlveda frente al argumento De las Casas. El mensaje de la imagen comienza debajo de la gran construcción en la esquina superior izquierda. Allí una víctima indígena tendido sobre unos maderos a quien le introducen unos trapos mojados en la boca donde tres españoles observan altivos e impecables la escena. Una segunda víctima está atada con las manos en la espalda suspendida en el aire denota el uso de tecnología superior a la indígena: una polea y ciertos contrapesos que hacen que el cuerpo se sostenga. Varios españoles ayudan a tirar de la sogla mientras que otros acompañan a una tercera víctima que espera por el corte de manos y pies. Su actitud implica un cierto arrepentimiento o un mea culpa por algo que no se hizo bien o que no se cumplió con lo prometido. En el suelo hay varios indígenas que han perdido ambos brazos y que andan mirándose unos a otros sobre su pérdida. Mas no hay un acto de rebeldía, sino de resignación ante el hecho. Situando históricamente la imagen se puede argumentar que, ante los pedidos de los conquistadores, al no cumplir con lo prometido se debe de castigar la falta.

Se puede ver en la imagen una racionalidad del castigo sobre el cuerpo, una coordinación entre los ejecutantes y la ejecución, no hay un gasto de tiempo y de espacio. Todo está planificado de parte de los españoles mientras que los indígenas no tienen una lógica, vagan como los animales, no articulan una resistencia y por tanto no pueden planificar una rebelión, de allí su salvajismo, el castigo como forma de hacer entender a estos proto sujetos. Las formas en que son presentados las víctimas no evocan una empatía de parte del observador más exige un acto de complicidad ante el ejecutante por no hacer lo que se tiene que hacer y por ser caníbales, diciendo así no se comerán más unos a otros. Las diversas posiciones de los indígenas implican tal aseveración. Por lo tanto, en esta imagen no hay una condena por la brutalidad de los actos sino su justificación de los actos en los cuerpos animalizados de los indígenas (Tun, 2018; pp. 152-154).

La quinta imagen (fig. 5, véase anexo) es una creación del texto hacia el estudiante, o

mejor es un plagio o una farsa a través del cual se trata de vender algo, no desde De Bry sino desde el texto escolar. Muy al margen de no ser la totalidad de la original adquiere una nueva identidad, pues de denominarse *Atrocidades de Petrus de Calyce contra los indios*. (Bry, Theodor de, 1594) adquiere una nueva identidad: “indígenas obligados a trabajar”, cuyo título traduce que es flojo, no quiere trabajar, de allí su indumentaria, la pobreza de su vestir. Si nos ceñimos a la imagen propuesta por el texto se le puede ver con una carga sobre la espalda que pide cierta compasión al español, éste le recrimina su accionar, que desde el título del texto se puede justificar porque no quiere trabajar y eso no está bien. Como consecuencia los indios son flojos y de allí su forma de vida. Por otro lado, si extendemos la mirada hacia el original, como situación opcional podemos ver a un grupo de indios e indias con sus hijos entre los brazos que lloran ante el sufrimiento provocado por los españoles. En la parte superior derecha se puede ver a unos indígenas con bultos en los brazos e inmediatamente a un español con la espada desenvainada ajusticiando a un indígena. Urge preguntarse ¿por qué el texto eligió esta parte de la imagen y porque no toda la imagen en sí? ¿por qué renombró la imagen y no mantuvo el nombre original respetando la autoría de un documento histórico? Una de las explicaciones tal vez la encontremos dentro del texto. Esta se halla insertada dentro del sub ítem “las consecuencias de la conquista”. Una de esas consecuencias vendría a ser que los conquistadores obligaron a trabajar a los indios, a vestirse, a ser limpios y demás cosas. No es gratuito la permanente cita de trabajos del historiador conservador José Antonio del Busto (GES 2, pp. 89; 139; 144). En esas consecuencias jamás se nombra la ambición del oro por los españoles sino “a la incapacidad de cada grupo para entender las costumbres del otro” (GES 2, 143). De una manera u otra la conquista implicaba la “creación de pueblos donde se agrupaba a la población indígena para administrarla mejor” (GES 2, 143). Así, un enorme problema de amplia discusión se resuelve a través de una imagen y se instaura una verdad que paleontologiza a los peruanos prehispánicos.

c.- La problemática de “Los Funerales de Atahualpa” en el texto

La pintura ocupa 2 hojas y llama la atención lo impactante de la escena, la grandiosidad del cuadro sobrepasa la imaginación a los ojos inocentes de casi niños cuyas edades fluctúan entre los 12 o 13 años. La imagen no va sola es acompañada de un párrafo que nos habla acerca de la expansión europea y las bases del mundo colonial. En pocas líneas nos habla de la globalización contemporánea y los procesos de interrelación entre los individuos basados en la tolerancia y el respeto, pero que no siempre ha sido de comprensión frente al idioma, religión o mentalidad. Apuntemos, no desaparición física, solo diferencias culturales. Así, entre texto e imagen (fig. 6, véase anexo) hay una correspondencia, pues mientras se habla de conquista, colonización y encuentro, en el cuadro los podemos ver en el ámbito cultural que nos remite el texto. El cuadro/imagen de Montero (fig. 6, véase anexo) es de una carga muy fuerte, es la materialización de la descripción que hiciera Prescott de la conquista, donde: “[...] “indígenas” lloran y tratan de acercarse al cadáver del Hijo del Sol. Los soldados contienen al desordenado tropel de mujeres que interrumpen la ceremonia religiosa. Se celebraron sus exequias con gran solemnidad. Pizarro y los principales caballeros asistieron de luto, y las tropas escucharon con devota atención el oficio de difuntos, que celebró el padre Valverde. (Miró Quesada, 1993, s.n.p.). Como podemos ver el cuadro no es nada inocente, muy por el contrario, responde a una necesidad de la burguesía nacional peruana del siglo XIX por consolidarse en el poder a través de la organización de un estado-nación. Así,

muerto y enterrado Atahualpa, en el cuadro, ello implicaría la desaparición no solo de un arquetipo sino de toda su tradición y su gente, se aniquilaría como presente y futuro, aunque permaneciera como pasado, pero siempre muerto.

Por ello la pintura no es un relato sino un proyecto, ni el que mira es un observador, el cuadro le exige participación, obliga a ser parte de la escaramuza, le exige tomar partido, en realidad el centro es el espectador, a quien le dice ¿qué vas a hacer? Lo que se busca es hacer del espectador un Pizarro /un civilizado/; una primera posibilidad, porque desde allí uno puede ser y ver lo sensato e inevitable de la sentencia con la que se condenó a Atahualpa y su mundo, es el triunfo del cristianismo sobre la barbarie indígena. (Rebaza, 2014; 17). Es aquí donde nace el Perú criollo, nace con la muerte de Atahualpa, pero otra lectura nos acerca más a una posible rebelión a través del desorden que implica la aparición de las mujeres. En efecto, una luz, desde el lado izquierdo irrumpe la escena, y arrincona al mundo criollo-español, es la luz de la esperanza que empieza a subvertir el mundo de los Pizarro. Es la otra posibilidad; de la resistencia indígena, se puede ver al extremo inferior izquierdo, donde ocurre algo inesperado. Un español sostiene con un brazo a una india por los cabellos mientras que, con el otro, de manera obscena, contiene a otra que pugna por acercarse al cadáver del inca abriéndose paso con una mano mientras que con la otra sostiene a un niño. (fig. 7, véase anexo) Este es el único ser masculino indígena del cuadro, es inmediatamente identificable como tal, pues su atuendo es un unku, debidamente ajedrezado, y esta atravesado por los colores patrios, (fig. 7, véase anexo) este medio lloroso que mira hacia abajo, es quien representaría y llevaría sobre sus espaldas la tarea de la liberación de la masa indígena, quien encabezaría la lucha contra las hordas racistas criollas. (Portocarrero, 14-02-2020; s.n.p.) El cuadro denota, como vemos, diversas perspectivas unas más conservadoras o revolucionarias que otras, pero el cuadro que hablamos no es cuadro que presenta el texto escolar a sus estudiantes.

Como podemos ver el cuadro no “representa (necesariamente) la convulsión cultural que produjo la conquista” como argumenta el texto. Es una representación de otro momento histórico, pero no es el marco adecuado que sirva para analizar el hecho fundacional de la América colonial. La función que cumple es una especie de embuste histórico, donde los roles de los actores del hecho infame son justificados bajo el manto religioso: Pizarro, Valverde, Atahualpa, Prescott, burguesía, liberales, conservadores, etc., son entes de otros tiempos pero que la editorial a través del texto los actualiza. Revitaliza un arte muerto en un tiempo que la sociedad ha certificado su decrepitud, pues ni Pizarro es como lo presenta la pintura, ni el cura es lo que es, ni Atahualpa ha muerto en los imaginarios andinos y ni los indios han certificado la invisibilización del cuadro hacia estos. Pero el uso del cuadro por la editorial es aún más escandaloso en el uso del pasado. En efecto si comparamos las fig. 6 y 7, véase anexo, veremos de forma inmediata que estos no se corresponden en su totalidad y que en uno se secuestra la memoria, la identidad, no del artista, sino de un pueblo e instaura, impone, una nueva forma de ideologizar el cuadro. Una mirada a la fig. 7, certificaremos la mutilación de la memoria que instaura el artista a través de la inclusión del único ser masculino indígena, (fig. 7, véase anexo), representado en el niño. Su ausencia representaría la muerte total del mundo indígena y el triunfo/justificación de la tradición racista y excluyente de lo criollo/peninsular en la construcción de la nación ¿peruana? Urge una pregunta: ¿A qué se debió este proceso de inclusión y amputación de un documento/cuadro con altísima densidad histórico social en el texto? A un descuido, falta de espacio. Una mirada a la narrativa del proceso colonial en el texto subyacente certifica que no fue ninguna falta de espacio ni otras candidices sino es una estrategia por aplastar la memoria del

estudiante, pues este no podría reconocerse en un muerto como era Atahualpa pero que la mutilación, por parte del texto, priva de una esperanza ante la decrepitud histórica de los pizarros instaurado en la ausencia del niño y al ser amputado del cuadro, y, por ende de la memoria, al estudiante peruano, se le obliga e impone, ya que no tiene otro camino que elegir, sino el validar el mundo distópico de la civilización criolla y condenar la farsa/barbarie de los indios. Así, de esta manera se permitía/te la explotación y desaparición física y simbólica de millones de seres humanos que encarna su ideología neoliberal a través de la colonialidad del poder en la escuela.

d.- El problema de la conquista, colonización (no invasión) y encuentro en el texto

Como hemos visto toda imagen no está exenta de ideología, promueve un punto de vista, estas y todas las imágenes no buscan reflejar sino crea la historia en función a los intereses de la sociedad que las produce. La fig. 8, (véase anexo), en página completa, se construye a través de un todo; viajes, rutas, naves, fechas y textos insertados glorifican la imagen de 1492, en torno a la llegada del almirante. La imagen más trascendental fue alusiva al Primer desembarco de Cristóbal Colón en América, realizada hacia 1862. Como podemos ver tiene la capacidad de entretener al presentar a los españoles como misioneros o portadores de un gran sacrificio, de hecho, transmite ideas y consolida relatos con una fuerte carga identitaria. Las distintas posiciones en que se encuentran los españoles como portadores de la verdad y la civilización. En la parte central, Colón; arrodillado, agradece a Dios mirando hacia el cielo, los demás navegantes lo acompañan en el gesto. En realidad, son los enviados de Dios y su misión es salvar y luchar contra el mal e instaurar el paraíso en estas tierras del pecado. Como lo podemos ver en la parte izquierda del cuadro, en la penumbra; lugar del mal, asociado a la naturaleza y lo salvaje, aparecen los indios que son contenidos por la mano del religioso, quien sereno; seguro, los enfrenta y contiene a los demonios que encarnan los indios. La carencia y abundancia de atuendo de ambas partes implica una separación entre dos mundos totalmente irreconciliables. Es una narrativa unilineal de la historia. Las historias "otras" son subsumidas bajo el punto de vista del conquistador y de sus herederos que se satisfacen con esta construcción histórico social; de allí la resurrección de la imagen, que a su vez que legitima el discurso del texto escolar presentando lo español como lo celestial y lo indio como bárbaro.

De manera similar se trata el problema de la conquista y el exterminio de los indios y es toda una constante en la historia y que el texto no puede eludir. El texto lo enfrenta a través de la imagen 9, véase anexo, cuyo mensaje implicaría la aceptación de que, si los indios fueron muertos, sí, pero no por nosotros sino por Dios, y más puntualmente fue el Ángel Santiago Mata indios que bajo del cielo para matarlos por pecadores. Por tanto, no fuimos nosotros parece decirnos la persona de la parte inferior izquierda, quien no mira el evento, sino que encara al espectador, lo invita a observar la matanza y tomar partido entre Dios y los indios, por tanto, la empresa de la conquista fue espiritual y ello implicaba su desaparición por medio de la espada. La imagen es acompañada por un pequeño texto que confirma lo narrado y amplía el engrandecimiento de la iglesia a la par que la ganancia personal a través del botín. Es la narración triunfante del conquistador y la consolidación/justificación de una ética perversa basada en el fin cualesquiera que sean sus medios de obtenerlos.

Conclusiones

PRIMERA.- Nuestro sistema educativo es productor de los textos escolares que de manera integral se sustentan en la colonialidad del poder y estos desempeñan un papel fundamental en la perpetuación del orden político racializado dominante.

SEGUNDA.- En el sistema educativo peruano existe una ausencia de debates en torno a las representaciones desde la relación entre conocimiento, raza y poder. Aunque se reconoce, en el libro de texto, la presencia de los “otros”, indios, negros, estos han sido presentados desde lo étnico como perspectiva explicativa, propia y natural de estos pueblos. Así, la arcaización de lo indígena, la antropologización del territorio y el problema del subdesarrollo se sustenta, justifica y defiende una racialización de la pobreza.

TERCERA.- Las diversas narrativas que se desprenden de las imágenes, tanto descriptivos como interpretativos, son narrativas políticas que buscan despolitizar la historia. Manipulan de forma grosera la realidad e imponen una “farsa” como verdad para consumo de los estudiantes que busca eludir responsabilidades históricas del grupo dominante, heredero y defensor de la colonialidad del poder, en el Perú contemporáneo.

CUARTA.- En esta narrativa acerca y en torno a los indios estos son re/presentados como los “otros” en oposición a un “nosotros”. Es una relación entre civilización y barbarie, entre muerte y vida, entre atraso y desarrollo, entre salvaje y civilizado, entre pobreza y riqueza, entre subdesarrollo y desarrollo, todo esto en función a una tergiversación de la historia.

QUINTA.- Los textos escolares, a través de las imágenes trazan límites claros entre “nosotros”, y los indios, promoviendo una didáctica de la colonialidad del poder en torno a uno mismo. El factor asco, la basurización de lo indio implica una autocritica y desprecio por sí mismo en el estudiante peruano.

SEXTA.- Las imágenes en el texto instauran un sentido común basado en el racismo que naturalizan la violencia que se ejerce en sus cuerpos al posicionarlos desde la óptica lo “otro”.

SÉPTIMA.- Los libros ilustrados producidos por la colonialidad son de uso “obligatorio” y “potentes” y objetos culturales que saturados de autoridad intelectual y sancionados socialmente como fuente de poder y como tales “normalizan” las relaciones raciales en la escuela y la sociedad.

Anexos

Figura 1



Figura 2

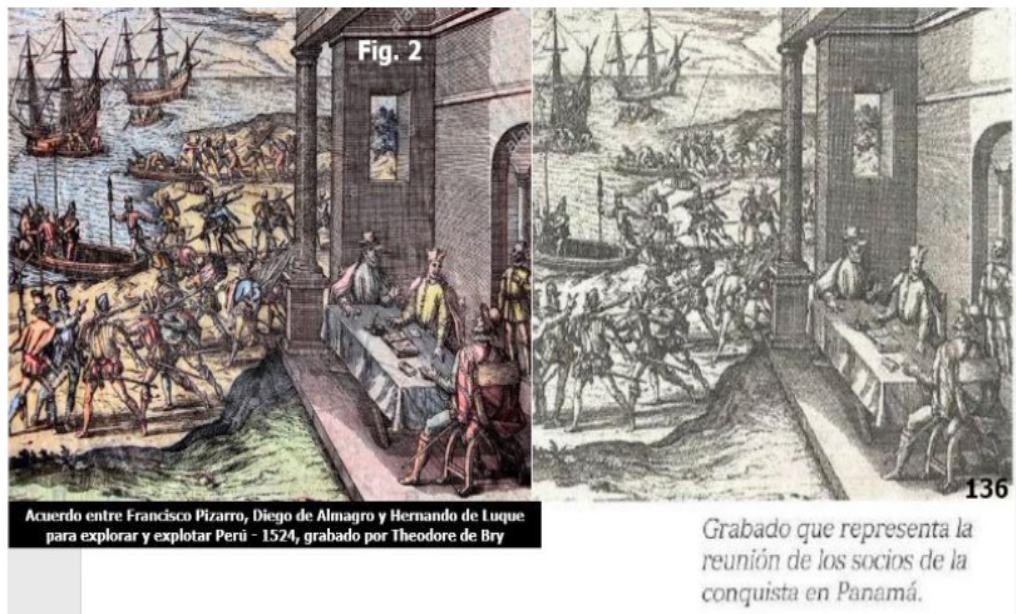


Figura 3

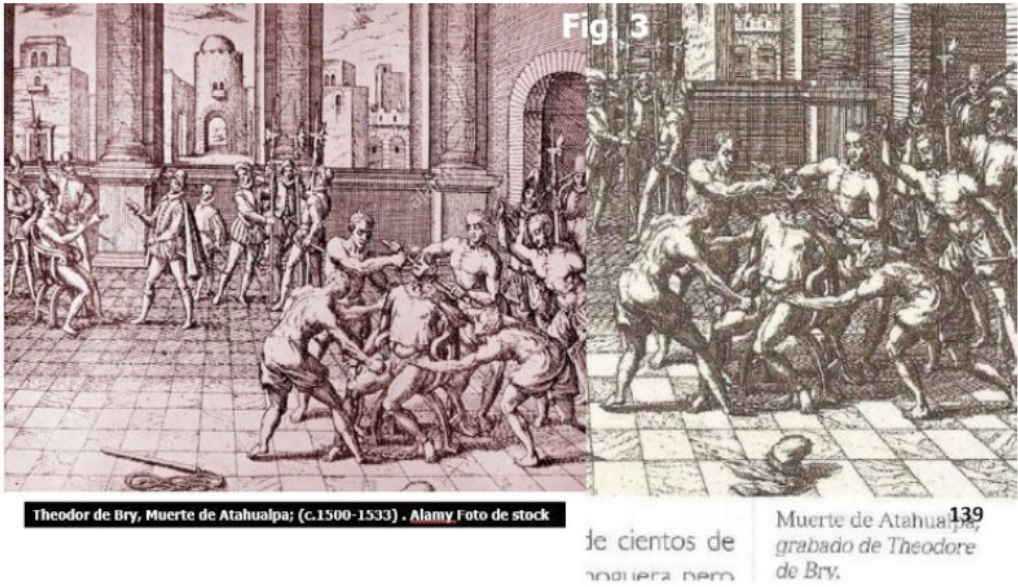


Figura 4



Figura 5



Figura 6 y 7



Figura 8



Referencias

- Adorno, R. (1984). "Paradigmas perdidos: Guamán Poma examina la sociedad española colonial" en *Revista Chungará*, 13.
- Archivo Francisco Mostajo, sección periódicos.
- Bry, Theodor de. (1594). *Petri de Calyce grausamkeit gegen die Indianer*. América de Theodor de Bry. Colecciones especiales, Bibliotecas de la Universidad de Houston. Obtenido de <https://digital.lib.uh.edu/collection/p15195coll39/item/70>
- Cánepa Koch, G. (2011). *Imaginación visual y cultura en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170201/Imaginaci%C3%B3n%20visual%20y%20cultura%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1>
- Cánepa, G. (2013). Imágenes del mundo: del archivo a los repertorios visuales. *Poliantea*, 9(16), 179-207. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/download/398/376>
- Grosfoguel, Ramón, (2012) "El concepto de 'racismo' en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?" en *Tabula Rasa*, (16), pp. 79-102. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n16/n16a06.pdf>
- Grupo Editorial Santillana (GES) (2015). *Historia, Geografía y Economía 2*, Lima: Edit. Santillana.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167. <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Maldonado-Torres, Nelson. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review* 55(3), pp. 560-573. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.1005> <https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.1005/>
- Manrique, N. y Paulo Drinot [Instituto de Estudios Peruanos (IEP)]. (29 abril 2014). Racismo y desigualdad en el Perú - 1er. conversatorio "Todas las sangres, un Perú". [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hDXylhr0Fs8&t=873s>
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(1), 62-73.
- Méndez Gastelumendi, C. M. (2011). De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI). *Histórica*, 35(1), 53-102.
- Miró Quesada, Roberto. (1993) "Los funerales de Atahualpa". En: *Márgenes. Encuentro y Debate*. Año VI, N° 10-11 Oct., pp. 107-114. <https://textoselchw.wordpress.com/2018/01/29/los-funerales-de-atahualpa/>
- Oliart, P. (2004). Poniendo a cada quien en su lugar: estereotipos raciales y sexuales en la Lima del siglo XIX. En *Mundos interiores: Lima, 1850-1950*, pp. 261-288.
- Otero Luque, F. (2019). Desde Martín Cortés hasta Martín Villar: el mestizaje como estigma en La violencia del tiempo de Miguel Gutiérrez Correa. *Lexis*, 43(2), 483-515.
- Oyedemi, T. (2020). (De) coloniality and South African academe. *Critical Studies in Education*, 61(4), 399-415. https://www.academia.edu/download/56904398/De_coloniality_and_South_African_academe.pdf
- Portocarrero, Gonzalo (14-02-2020) Disonancias de lo criollo. *Blog mulero*. <https://gonzaloportocarrero.lamula.pe/2009/09/17/disonancias-de-lo-criollo/>

- gonzaloportocarrero/
Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, Aníbal. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Clacso.
- Rebaza-Soraluz, L. A. (2014). De Inkarrí a guerrillero: Imagen visual y figura del heroico caminante andino. *Illapa: Revista del Instituto de Investigaciones Museológicas de la Universidad Ricardo Palma*, 11(11), 15-28. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/88437711/De_Inkarr_a_guerrillero_REBAZA_SORALUZ_December2014_GOLD_VoR_CC_BY_NC_SA.pdf
- Sijpenhof, M. L. (2019). *Racialized narratives in Dutch history textbooks: a critical race examination*. *Narrativas racializadas en los libros de texto holandeses: un análisis crítico de raza Historia y Memoria de la Educación*, (10), 131-174.
- Velázquez Castro, M. (2020). Figuras del mal gobierno: “españoles soberbiosos e indias putas” en la obra de Guaman Poma de Ayala. *Letras*, 91(133), 279-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2071-50722020000100279&script=sci_arttext
- Verdugo S., J. (2016). El poder de la imagen: la formación de la idea de Monumento. *Atrio. Revista de Historia del Arte*, (22), 168-187.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.
- Weiner, M. F. (2018). Curricular alienation: Multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity & Society*, 42(2), 147-170.