


Historia americana colonial en los manuales escolares: una mirada desde la construcción del Pensamiento Histórico y la formación de la Conciencia Histórica¹

Colonial American history in school textbooks: a view from the construction of historical thought and the formation of historical awareness

Jurado, Gonzalo

 **Gonzalo Jurado** gonzamjurado@gmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 32, 2021
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 Marzo 2021
Aprobación: 20 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/111/1112174007/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10179>

Resumen: El presente artículo estudia textos escolares sobre historia americana colonial, comprendidos entre mediados del siglo veinte y la actualidad. Se realizó un recorrido posible a través de los manuales de historia para la escuela secundaria, para examinar las representaciones, los cambios, las permanencias y las adecuaciones en torno a la enseñanza de la historia de América en el período comprendido entre los siglos XVI y XIX. Además, se puso en diálogo a los manuales escolares con textos del ámbito universitario que se utilizan en la formación de docentes e investigadores. En este sentido, se compararon temas centrales acerca del período, trabajados en diferentes niveles educativos, para visualizar si existe una relación sustantiva entre ambos. Este contenido fue examinado, considerando dos conceptos medulares para la enseñanza de la historia: el Pensamiento Histórico y la Conciencia Histórica. Cabe considerar, por otra parte, que en ningún caso creemos que el Pensamiento Histórico o la Conciencia Histórica, se generen exclusivamente a partir de los textos escolares. Hay otras cuestiones como la coyuntura histórica, el docente, entre otros factores, que resultan centrales, pero, efectivamente los textos escolares posibilitan elementos para un análisis diacrónico.

Palabras clave: conciencia histórica, pensamiento histórico, manuales escolares, historia americana colonial.

Abstract: *This article studies textbooks on colonial American history, ranging from the mid-twentieth century to the present. A possible read was made through the history textbooks for secondary school, to examine the representations, changes, permanence and adaptations around the teaching of American history in the period between the 16th and 19th centuries. In addition, textbooks were put into dialogue with texts from the university level which are used in the training of teachers and researchers. In this respect, core issues of the period that are used at different educational levels were compared to see if there is a significant connection between them. This content was examined considering two core concepts for the teaching of history: Historical Thought and Historical awareness. On the other hand, is*

should be considered, that in no case do we consider that historical thought or historical awareness are exclusively generated from school textbooks. There are other issues such as the historical situation, the teacher and other factors which are central, but textbooks indeed provide elements for a diachronic analysis.

Keywords: *historical awareness, think historically, textbooks, colonial American history.*

Introducción

Este artículo se ocupa de dos conceptos medulares para la enseñanza de la historia: el Pensamiento Histórico y la Conciencia Histórica. Se los analizó en relación a los textos utilizados para la enseñanza de la historia americana colonial en la escuela secundaria.

Para ello se seleccionaron los manuales escolares comprendidos entre mediados del siglo veinte y la actualidad.² Se tomaron diversos manuales, de diferentes décadas para visibilizar como se planteaban y diseñan los temas de historia americana colonial. A través de estos textos se analizaron las representaciones, los cambios y permanencias en torno a los temas allí trabajados y el modo en que fueron presentados. Además, realizamos un contraste de los textos utilizados tanto por futuros docentes e investigadores en el nivel universitario con los manuales de nivel para el nivel secundario. Asimismo, se buscaron las posibles relaciones plausibles de establecerse con el Pensamiento Histórico y la Conciencia Histórica.

Historia indigenista, Historia española, Historia crítica, lo que dicen las fuentes y además lo que los historiadores interpretan que dicen los documentos. Estos aspectos y muchos otros se encuentran entrelazados y configuran una gran complejidad cuando hablamos de Pensar Históricamente y de generar Conciencia Histórica.

Para Pensar Históricamente, es primordial dimensionar el tiempo, lograr desplazarse y tener conciencia de la temporalidad. De esta manera se irá construyendo la conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Además, Pensar Históricamente requiere de habilidades de representación histórica que se evidencian a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. También, se necesita de imaginación histórica, para contextualizar, lograr un desarrollo de la empatía y la formación de un pensamiento crítico creativo partiendo del análisis histórico. A todo ello debemos sumarle, como se trabajan e interpretan las fuentes históricas y el conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010:39). Ese pensamiento histórico es una representación del pasado, de allí la importancia de la distancia temporal entre la explicación y el proceso explicado, tal como lo ha fundamentado Louis Mink a través de la idea del acto configurante (Vilches, 2011:151).

El segundo concepto que nos interesa es el de Conciencia Histórica, que es Conciencia Temporal, esto quiere decir que se configura a través de las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro. Es por ello que la Conciencia Histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. En este sentido la

Conciencia Histórica “No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro” (Pagés y Santisteban, 2008: 99)

Este entramado cobra sentido, si consideramos que la Conciencia Histórica analiza cómo la Historia puede influir en las perspectivas sobre el futuro, y solo puede generarse a través del pensamiento histórico, que se encuentra intrínsecamente ligado con los textos abordados desde la escuela secundaria. En este artículo los manuales fueron analizados en ese sentido, cabe aclarar que en ningún caso consideramos que el pensamiento histórico solo dependa de los textos escolares, hay otras cuestiones como la coyuntura histórica, el docente, entre otros factores que resultan centrales, pero efectivamente, los textos escolares posibilitan elementos para un análisis diacrónico.

1. Pensar históricamente la temporalidad en el periodo colonial

Si nos preguntamos acerca de la relación entre un contenido específico de historia americana colonial, y el Pensar Históricamente para formar Conciencia Histórica, podemos afirmar que la construcción del conocimiento histórico está bajo determinadas tradiciones que pugnan permanentemente unas con otras por imponerse, ese saber-poder puede recuperarse claramente en los manuales escolares, asimismo esos contenidos históricos que son enseñados a los jóvenes estudiantes se presentan y presentaron como realidades acabadas y naturales. Pero en realidad son construcciones inacabadas, socio históricas, que posibilitan una fuente de información, pero, no obstante, obstaculizan el Pensamiento Histórico.

Ahora bien, es ineludible cuando realizamos un análisis acerca de la enseñanza de la historia y los textos usualmente trabajados en la escuela secundaria, cualquiera sea la perspectiva, tomar en cuenta la temporalidad, dada su transversalidad a la investigación y a la enseñanza. A esto debemos sumar que dado el cambio de enfoque que se ha venido produciendo en las ciencias sociales, conviven muchas formas, de manera simultánea, de comprender *el tiempo*, y es aquí donde la cuestión cobra mayor complejidad.

Es en este sentido que se comprende que escribir y enseñar historia es un acto político, en el que están implícitos muchos supuestos, dentro de ese conjunto de presunciones se encuentra el concepto de temporalidad o de tiempo.

Aquí cabe considerar el o los tiempos y las temporalidades, Fernand Braudel (1968) consideramos, fue el primero que aportó una propuesta sustancial al respecto, cuando habló de las operaciones que realiza el historiador con en la construcción de las temporalidades, con el tiempo corto proyectado a uno largo y con el tiempo largo visto a través del tiempo corto.

Así mismo, Braudel (1968) cuando habla de las diferentes duraciones nos dice: “no es tanto la duración la que es creación de nuestro espíritu, sino la fragmentación de esa duración”(Braudel, 1968:98) condensando en esta frase lo complejo que resulta el trabajo del historiador, es decir, es el historiador el que va a otorga la temporalidad a su trabajo pero también es el docente el que seleccionando los contenidos y como los dictará también lo está realizando, teniendo esto una intrínseca relación entre pensar históricamente y

formar conciencia histórica. Esto dependerá de muchas cuestiones, pero si nos circunscribimos a los manuales, no es lo mismo que el docente utilice un texto de elaboración personal, una adaptación de un libro acerca del tema particular que se esté trabajando, o bien un manual que seguirá una línea editorial.

Sin duda alguna la función de los historiadores, así también como de los docentes en la construcción del tiempo histórico es neurálgica, en este sentido retomamos las ideas que planteó Braudel (1968) cuando estableció una fuerte crítica, tanto a los historiadores como a la academia, que podemos trasladar también al trabajo de los docentes de la escuela secundaria “Para los historiadores, que no estarán todos de acuerdo conmigo, esto supondría un cambio de rumbo: instintivamente sus preferencias se dirigen hacia la historia corta. Esta goza de la complicidad de los sacrosantos programas de la universidad” (Braudel, 1968:102) Esa historia corta, de la que habla Braudel se estudia a través de un anecdotario de individuos que la historiografía liberal consideró dignos de ser destacados. Esto se entiende si pensamos que una característica significativa del discurso histórico escolar es la reproducción, vemos que esto se produce también en la escuela secundaria.

Con el objeto de arrojar luz en este punto, apelamos al concepto de Régimen de Historicidad ¿Por qué es relevante el concepto Régimen de Historicidad propuesto por François Hartog? Porque cobra una gran importancia a partir de la contemporaneidad, posibilita al historiador discutir las relaciones que se establecen con el tiempo, es decir, otorgarles a las conexiones que se crean con el presente mediato o con el pasado un vínculo dinámico y en permanente cambio. François Hartog (2007), nos habla de un vaivén entre el presente y el pasado, una oscilación que tiene su origen en una historia en movimiento, que interroga al pasado desde el presente, un presente con muchas características, pero jamás estático. El Régimen de Historicidad, siguiendo a François Hartog (2007), es una categoría de análisis que nos permite interpretar “(...) no el tiempo, ni todos los tiempos ni el todo del tiempo sino, principalmente, momentos de crisis del tiempo, aquí y allá, justo cuando las articulaciones entre el pasado, el presente y el futuro dejan de parecer obvias” (Hartog, 2007; 38) Cabe aquí preguntarnos, en qué medida puede visualizarse un régimen de historicidad en los materiales abordados.

Ahora bien, entendemos el período colonial como la porción temporal que abarca desde finales del siglo XV hasta la última etapa del siglo XVIII. En los manuales escolares, al igual que en los textos utilizados en los ámbitos de educación superior, el término *colonial* hace referencia, aproximadamente, al mismo tiempo, comprendido entre la invasión a América y las revoluciones independentistas del siglo XIX.

La diferencia está en que, en los ámbitos de formación superior, se abordan textos que han suscitado una amplia discusión,³ esos debates marcan la complejidad del periodo temporal que conocemos como colonial. Por el contrario, en los manuales estos debates no están implícitos, y se muestra un conocimiento histórico libre de contradicciones, debates y cuestiones inacabadas.

En los manuales escolares se abordan múltiples temáticas en un promedio de doscientas páginas. Es por ello que planteamos la hipótesis, de que muchas líneas no pueden ser trabajadas en profundidad debido a la extensión del material, a la

basta porción temporal analizada y a lo intrincado de los temas. Produciéndose de esta manera una falta de claridad, complejidad y rigurosidad metodológica.

Es aquí donde nos preguntamos ¿qué aglutina a esos tres largos siglos bajo la denominación de lo colonial? Interrogante que Juan Carlos Garavaglia (2005) consideró irrelevante. Por el contrario, habría que centrarse en lo que Garavaglia (2005) denomina, la *relación colonial*, que se estableció entre la metrópoli y la colonia debido al intercambio de la mercancía y el metálico (plata y oro). Esa relación también puede ser interpretada como señalan Ansaldi y Giordano (2012) en términos de la tesis sostenida por Sergio Bagú entendiendo a la economía colonial como un capitalismo colonial, y no el último furgón de cola del decadente ciclo feudal de la península ibérica.

Lo colonial por tanto nos lleva al colonialismo, que irrumpió en el territorio que conocemos en la actualidad como América, instituyendo nuevas dialécticas en los pueblos existentes, modificando las relaciones, derrumbando instituciones, aplastando creencias y religiones, prohibiendo lenguas y prevaleciendo la nueva premisa de *pueblos colonizados*. El colonialismo de alguna manera, fue una ruptura y nuevo inicio de América, transformó el continente en términos nominales, lo volvió capitalista y planetario (Ansaldi y Giordano, 2012:84).

En la construcción de ese orden, basado en una relación de poder claramente desigual, España, en especial Castilla y Aragón, que en gran parte gracias a la invasión pudieron lograr la posterior unidad, estableció una relación de dominación basada en el mercado interno y el comercio colonial. En ese comercio, los metales preciosos pasaron a ser centrales en el flujo mercantil, serían las mercancías por excelencia en el intercambio entre las nuevas colonias y Europa.

He aquí la explicación de una parte de esa relación colonial, y de una desigualdad signada por el ingreso a Europa de mayores valores (mercancías) de los que salían para América. En la construcción de ese orden, que podemos denominar colonial, el papel de las colonias americanas fue relevante en función del mantenimiento de la estructura imperial. Ya en el siglo XVIII, durante el último periodo colonial, se observa como en parte las reformas borbónicas son un intento por mantener ese control y el orden establecido basado, en esa relación mercantil desigual.

A pesar de las críticas que se hacen a la noción de lo colonial, hay un punto de contacto entre esos tres grandes siglos, que permiten seguir viéndolos con un criterio de unidad, y es la relación con la metrópoli, siempre pensando en términos de continuidad y no en los cambios que fueron produciéndose. Al seguir analizando la construcción del poder, necesariamente ligado a la idea de orden o construcción del orden, se observa como la ruptura de ese nexo que nos permite hablar de lo colonial, si bien puede visualizarse en el período revolucionario, por otro lado, no es tan claro al conservarse prácticas ligadas al viejo régimen, da lugar luego de un proceso paulatino a la formación de los Estados Nacionales y la constitución de un mercado interno.

Podemos establecer paralelismos entre el período colonial que se establece en el ámbito universitario y el de la escuela secundaria, sin embargo, resulta posible que, la diferencia fundamental se encuentre en el sustento epistemológico que explica porque se toman estos tres siglos como parte de una unidad, que a nuestro entender sumaría considerablemente en el aspecto pedagógico, para

que el estudiante de educación secundaria logre comprender los temas que está estudiando, el enfoque desde el que lo está haciendo y la lógica de la construcción de su propio conocimiento.

2. La construcción de la Conciencia Histórica y los conceptos de los manuales escolares

Si relevamos las temáticas que se ubican en el periodo estudiado, en los manuales, al reforzarse determinados conceptos se reiteran algunos de los equívocos en la construcción de la historia colonial de América latina. Encontramos que se nos habla de un principio de unidad caracterizado por la lengua española y la religión cristiana, y se sitúa el origen de esa unidad en la “conquista”, la “colonización” y la “evangelización”. Todos ellos eufemismos que corren el eje de la violencia que caracterizó a la *invasión*.

Si apelamos a ejemplos, uno de los clásicos manuales de José Cosmelli Ibáñez (1982) nos habla de cómo los conquistadores, a los que describe como hombres humildes, rudos e ignorantes. Tuvieron que realizar un gran esfuerzo individual que sobrepasó al de la corona para ocupar la tierra, explotar las riquezas naturales y convertir a los indígenas al catolicismo. Lejos de hablar de *invasión* y destrucción de las culturas existentes en América, Cosmelli Ibáñez (1982) nos dice: “el encuentro entre españoles e indígenas originó un lógico y natural choque producido por las diferencias de razas y culturas que terminó con la victoria de los europeos, no por destrucción sino por asimilación” (Cosmelli Ibáñez, 1982:61).

Cabe aquí preguntarnos en qué medida pudieron pensar históricamente los estudiantes que utilizaron el texto citado anteriormente, es claro que podría ser un material propicio para el debate y la crítica, pero allí la figura del docente cobraría más relevancia aún, en cambio si el material generaría interrogantes o cuestionamientos a ese pasado, podríamos pensar otras líneas de análisis posibles dentro del aula.

Es en este sentido que mostramos otro ejemplo, que consideramos diametralmente opuesto, como es el del material de Teresa Eggers-Brass y Marisa Gallego (2015), se describe a la conquista y la colonización como una empresa descomunal, monstruosa y arrolladora en la que “para los millones de vencidos, la conquista fue algo bestial e inexplicable por la saña y la crueldad con que los invasores mentían, engañaban, torturaban, robaban, violaban y mataban” (Eggers-Brass y Gallego, 2015:118).

Dentro de este orden de ideas, si bien en los textos escolares se nota un intento por indicar las particularidades de cada región latinoamericana, hay una clara limitación de información, como nombres, fechas y circunstancias específicas, de los distintos territorios que conformaron América, ello lleva irrevocablemente a que el estudiante no cuente con los insumos suficientes para realizar su interpretación, menoscabándose la complejidad conceptual en post de establecer generalidades.

Es notable también que ninguno de los manuales abordados fue desarrollado desde una perspectiva de la sociología histórica, no se visualiza en primer lugar una interacción entre pasado y presente y en segundo lugar una mirada comparativa que no solo conciba las similitudes, sino también las diferencias, no se da un estudio de lo local en perspectiva latinoamericana, por el contrario se dan

ejemplos propios de los diversos territorios, pero al no haber conceptualización no se llega a una comparación o contrastación.

Como ya analizamos, en los manuales escolares la periodización que se establece por lo general, parte de la primera mitad del siglo XVI con la denominada “conquista” que se volvió “colonización”, hasta que en los inicios del XIX las colonias logran su independencia. Se marca un hilo conductor a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, pero por otro lado no se señalan hechos que generaron disrupciones relevantes en el orden colonial, en el sentido que podrían considerarse para establecer otros modos posibles de comprender la temporalidad del período. Por ejemplo, si se abordarían los conflictos sociales o la insurrección en el mundo colonial andino; temas centrales para observar cómo cambia la relación entre la metrópoli y las colonias luego de la llegada de los borbones, que por lo general se trabaja como la antesala del proceso revolucionario, siendo por el contrario una temática compleja, a través de la cual puede verse la densa trama de relaciones que se establecía en el universo del período colonial tardío. Consideramos, que el tema no es trabajado con la profundidad que requiere, ya que tal es la importancia de las reformas borbónicas, que nos permite dividir el orden colonial desde fines del siglo XV hasta finales del siglo XVII, con la casa de Habsburgo; y desde el XVIII hasta las independencias bajo los Borbones (Ansaldi y Giordano, 2012:130). No solo repercutiendo en una reorganización del territorio y la administración, sino en lo más profundo del entramado social.

En la historia latinoamericana colonial, en perspectiva de historia social, se observa que ese orden colonial era efervescente y para nada estático, y que las reformas borbónicas generaron las condiciones para que se produzcan mayores cambios, pero no solo a nivel territorial o económico sino en el orden estamental.

Podemos observar hasta aquí, que en la mayoría de los manuales escolares se establece una periodización que indica temáticas a trabajar, en los que se observan cortes taxativos que son meros constructos historiográficos. Es aquí donde es relevante señalar la temática planteada por Ansaldi y Giordano de la Temporalidad Mixta, entendiendo a América como ese continente pensado e imaginado por otros, concibiendo “el tiempo como un elemento fundamental en el proceso de construcción del orden” (Ansaldi y Giordano, 2012:85) y para lograr pensar y plantearnos interrogantes desde el presente es necesario dimensionar América Latina hoy desde el conocimiento científico y en el de proyectos de construcción de un orden más justo, que requieren atender a los tiempos mixtos, truncos, simultáneos y secuenciales, coexistentes y metamórficos de sus sociedades y culturas, y a la perspectiva de una sociología de la historia acelerada, en vez de una sociología de la historia lenta (Ansaldi y Giordano, 2012: 93). Ese tiempo pensado por otros, construido por una visión euro céntrica a partir de la invasión producida con la llegada de los europeos, un tiempo pensado desde la dominación colonial.

Se plantea entonces el problema de cómo se construyó y construye la periodización, para ello tomaremos dos ejemplos.

En el primer caso, notamos que prevalece una construcción desde una visión eurocéntrica. En la construcción del relato historiográfico, se comienza con los viajes de exploración, para luego dar lugar a la conquista de México y Perú y por último el extremo sur del continente. Posteriormente se trabaja el dominio del territorio a través de la fuerza y la instalación de instituciones administrativas

con sede en España, finalizando con la denominada emancipación política de América en el siglo XIX (Zanellato y Viñuela, 1983).

Algo notable, es que, en algunos manuales de uso habitual en la actualidad, no varían en la construcción de este tipo de cronologías, que difiere de lo que se plantea líneas más arriba respecto a crear una periodización crítica que oriente al estudiante a cuestionar ese pasado histórico, por el contrario, se repiten los mismos hitos: llegada de Cristóbal Colón, conquista del territorio, entre otros.

3. Posibilidades de pensar históricamente la cuestión de género en el mundo colonial

Las palabras que utilizamos cuando escribimos historia son claves, ya que otorgan sentidos al pasado y pueden variar rotundamente de acuerdo a los términos que utilicemos. Observamos, que en muchas ocasiones se produce una fuerte contradicción, entre lo que se plantea en los textos utilizados en las universidades y en las escuelas de enseñanza secundaria, en otras ocasiones parece haber una aparente sintonía. Este dato no es menor cuando hablamos de pensar históricamente, ya que estamos hablando de maneras de pensar el pasado.

Estas contradicciones, también son visibles en los manuales escolares, a continuación, tomamos un ejemplo de un libro de historia de finales de la década de 1970 para graficar el atisbo de un aparente pensamiento crítico que se apaga a las tres líneas posteriores: “Cuando los españoles llegaron a América la encontraron poblada por hombres a los cuales llamaron equivocadamente indios, por creer que habían llegado a la región asiática que ellos denominaban ‘Indias’” (Fernández Arlaud, 1979:9). Luego de determinar que a partir de entonces el gran problema para los investigadores fue establecer el origen del hombre americano, el autor dice “Hoy puede afirmarse con certeza que los indios americanos provinieron de migraciones sucesivas” (Idem).

Estas líneas en el manual, que a nuestro entender tiene una falencia en la argumentación, sintetizan una discusión que lleva décadas y que con sus oscilaciones sigue vigente. Hablar de América, de poblamiento y de indios encierra múltiples disputas y representaciones. Esto también lo podemos observar en la narrativa de algunos historiadores, cuando dicen que el proceso de colonización llevó a América a transformarse de alguna manera en Europa, cuestión que logró cambiar con los procesos de independencia surgidos en el siglo XIX (Zanatta, 2012:17), retomando el equívoco que otrora cometiera Georg Hegel (1770-1831) “cuando descalificó a América en virtualmente todos los planos, considerándola un continente sin historia, con una geografía inmadura, mero eco de cuanto acontecía en Europa” (Ansaldi y Giordano, 2012:67). Desconociéndose la mixtura que caracterizó a esa masa continental e insular para nada homogénea, que contaba con sus particularidades ajenas al mundo europeo.

Si sumamos los textos que no son de uso escolar habitual, pero si en otros ámbitos como la formación universitaria la temática se complejiza aún más. Cabe aclarar que lo consideramos necesario para dilucidar la intrincada red de donde parten los conceptos. Por ejemplo, en el texto de Waldo Ansaldi (1992) Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza, un texto que ya tiene aproximadamente tres décadas, observamos que se plantean debates muy enriquecedores y necesarios, pero que paradójicamente no están presentes en la

actualidad, en los manuales de Historia de secundaria: los múltiples significados de 1492, la fuerte puja por desaparecer la violencia de la invasión a América y postular una mirada en términos de encuentro de culturas.

En función de lo planteado, observamos otro manual, mucho más reciente y encontramos una afirmación acerca de que es lo primordial cuando se enseña historia americana colonial. En el que se puede examinar otra cuestión que se reitera en los manuales tradicionales, la de poner especial énfasis en los individuos: “Los relatos históricos tradicionales privilegian las hazañas de grandes personajes, a quienes se eleva a la categoría de héroes. De esta manera quedan excluidos los sujetos anónimos” (Raiter y otros, 2007:18). Desde este punto de vista lo opuesto es una perspectiva desde la historia social, que considere a la sociedad en su conjunto. Que no vincule únicamente el Pensar Históricamente con la historia en la que se destacan individuos como militares, políticos entre otros. Pero se dejan de lado los actores disruptivos (salvo excepciones), como así también la historia de las multitudes y las masas. Es en este sentido, que notamos un desfasaje entre la perspectiva que plantea el manual cuando habla de que “(...) pensar los procesos a partir de múltiples protagonistas aleja a los investigadores de la concepción de una historia basada exclusivamente en los grandes acontecimientos políticos y militares” (Raiter y otros, 2007:18) y los temas que no profundizan o reflejan esto. Pero contrariamente a lo planteado, se desarrolla el tema de la conquista de América partiendo de Hernán Cortés y Moctezuma; Francisco Pizarro y Atahualpa (Raiter, 2007:85-86).

Asimismo, al igual que los otros manuales analizados hay una ausencia de los olvidados de la historia. Los que en muchos momentos se denominan la gente común, los esclavos, los pueblos originarios y las mujeres. Si dentro de este amplio abanico de posibilidades, nos limitamos a tomar únicamente la cuestión de género, retomamos a Susan Socolow (2016):

La América colonial también fue una sociedad de jerarquías sociales claramente delimitadas. Estas jerarquías afectaban constantemente la vida que llevaban las mujeres, fuera de la cúspide, en el medio o en la base de la escala social. La conducta aceptable de las mujeres pobres, como la hija de un farolero o de un tejedor, era muy diferente de la esperada de la hija de un noble con título o de un poderoso dueño de minas. (Socolow, 2016:10)

La América colonial también fue una sociedad de jerarquías sociales claramente delimitadas. Estas jerarquías afectaban constantemente la vida que llevaban las mujeres, fuera de la cúspide, en el medio o en la base de la escala social. La conducta aceptable de las mujeres pobres, como la hija de un farolero o de un tejedor, era muy diferente de la esperada de la hija de un noble con título o de un poderoso dueño de minas. (Socolow, 2016:10)

En ninguno de los manuales abordados encontramos un cuadro de situación que nos muestre que la jerarquía en la sociedad colonial, era mucho más compleja y dinámica que la estática pirámide social que es usual encontrar en este tipo de textos. Además, sumamos la cuestión de género, que es central para comprender la estructura de una sociedad, los diferentes roles que adoptaron los individuos y las experiencias que tendrán.

En ninguno de los manuales abordados encontramos un cuadro de situación que nos muestre que la jerarquía en la sociedad colonial, era mucho más compleja y dinámica que la estática pirámide social que es usual encontrar en este tipo de

textos. Además, sumamos la cuestión de género, que es central para comprender la estructura de una sociedad, los diferentes roles que adoptaron los individuos y las experiencias que tendrán.

El lugar que ocuparan mujeres y hombres en una sociedad, no es de ninguna manera natural, sino que hablamos de un constructo social. Dentro de ese grupo de personas, la cultura definirá los diferentes roles, además de las reglas inherentes a la masculinidad y la femineidad. En la sociedad colonial las mujeres eran definidas en primer lugar por su género y en segundo lugar por su etnia o clase social. Un análisis de documentos de la época muestra que el interés por la etnia o clase de las mujeres eran flexibles. En cambio, el género no lo era, por ello era sumamente relevante a la hora de establecer la jerarquía de una persona en la sociedad (Socolow, 2016:9).

En relación con este tema, si hablamos de lo social la cuestión se complejiza aún más, en una sociedad orgánica como la colonial no existía un modelo aplicable a todo el territorio, sino que los deberes y derechos dependían en gran medida al cuerpo social al que se pertenecía. Un cuerpo social que lejos de la pirámide inmutable que encontramos en los textos escolares, se encontraba en una permanente tensión, debido al lugar que ocupaban o que pretendían ocupar sus miembros, cuestión que no es trabajada en los manuales analizados.

Dentro de ese marco, no se profundiza en cómo, por ejemplo, las reformas borbónicas generaron cambios al interior de ese cuerpo. El ascenso de los criollos y las ríspideces generadas con los peninsulares o chapetones, “Los funcionarios reales trataron de dar salida a las presiones sociales de las castas y clases oprimidas promoviendo la movilidad social selecta de algunos ilegítimos y mulatos” (Twinam 2009, 2012:45).

En términos generales, lo antes visto, es una muestra, de que en los manuales no se tratan algunos temas; o en el mejor de los casos se toma de manera escueta y esquemática lo compleja que fue la sociedad, además no se considera la fuerte metamorfosis, los vínculos y las pujas permanentes de ascenso social que existían entre los diferentes estamentos.

Si tomamos el manual, “La época moderna en Europa y América” (2017), se aborda la sociedad colonial, allí se establece que la sociedad colonial, estaba dividida de manera estamental en cuatro grupos: españoles, mestizos, indígenas y africanos. Cuando llegamos al apartado “Privilegios y Tensiones”, se menciona la cuestión de las ríspideces sociales, pero solo a través de dos párrafos, que consideramos no son suficientes para mostrar la temática planteada, se traza el tema, pero no se profundiza, lo reproducimos a continuación:

Los españoles gozaban de amplios privilegios: no pagaban tributo personal al rey, ocupaban la mayoría de los cargos de la administración colonial y monopolizaban el comercio.

También tenían las concesiones para la explotación de las minas y eran propietarios de grandes extensiones de tierra.

Hacia el último tercio del siglo XVIII, esa situación comenzó a generar tensiones entre los españoles nacidos en América y los peninsulares. Los criollos intentaron ocupar cargos públicos y realizar actividades reservadas a los peninsulares. La Corona, entonces, tomó medidas para garantizar la supremacía de los europeos, por lo que los criollos quedaron relegados a participar solamente en los cabildos, que se ocupaban de las cuestiones de las ciudades. (Younis Moreno et al, 2017:105)

Consideramos que el texto es aceptable, ya que introduce la temática sobre la tensión que se generó entre criollos y peninsulares, pero no brinda los elementos suficientes para una comprensión histórica.

Respecto de la cuestión de género, el libro lo trabaja bajo el título “las mujeres en la sociedad colonial”, al respecto faltan tópicos para tratar la cuestión en relación a la etnia y el poder, tal vez esto se debe a que la cuestión se abordó en solo dos páginas.

4. Pensar Históricamente la fundación de ciudades

Otro tema que se reitera en los textos escolares, es el urbanismo, aunque es más habitual encontrar expresiones como *fundación de ciudades*, consideramos que es más preciso hablar de urbanismo, ya que ciudades engloba una serie de características que no todos los asentamientos poseían.

La red urbana, dio lugar a una cultura urbana heterogénea y al surgimiento de una relación con el ámbito rural. La urbe era central por las diversas funciones que cumplía como “(...) centro económico y comercial articulador entre la vida urbana y rural, como centro político local administrador del municipio y su jurisdicción, como centro defensivo cuya acción se despliega sobre todo en las regiones de frontera o conflictivas, como centro evangelizador (...)” (Areces y Lollo, 2007:100). Es considerable la importancia vital de las redes urbanas en este intercambio comercial que se produjo con la metrópoli, ya que sin ellas sería imposible concebir el sistema en su totalidad. Si a esto lo vemos a la luz de conceptos como urbanización dependiente y dominación colonial trabajados por Elías Zamora Acosta (1989), se suman otros matices que son claves para comprender la construcción del orden en torno al establecimiento de los centros urbanos, en una red, en la que la macrocefalia condensaba el poder en un lugar que pasaba a ser el centro, por controlar los recursos, contar con las instituciones y las autoridades de contralor. Constituyendo así, los centros urbanos los pilares de la actividad política y económica de la colonia, y extendiendo su influencia más allá de sus propios límites físicos. Ese temprano peso en la fundación que se perfecciona luego de 1573, cuando una larga tradición de ensayos, aciertos y errores fue codificada en las ordenanzas del Bosque de Segovia, “es un elemento estructural, de larga duración, decisivo en la historia de las sociedades latinoamericanas” (Ansaldi y Giordano, 2012:128).

Retomemos la temática, ahora desde los manuales: En el texto escolar de José Cosmelli Ibáñez (1982) se aborda el tema como fundación de ciudades, bajo el título de *Conquista del Río de la Plata*. Se trata la fundación de Buenos Aires y de Asunción del Paraguay. Resalta la abundancia de datos que proporciona el autor, pero no hay una problematización ni una posible conceptualización. Además, se brinda información que suponemos que al estudiante de aquel momento le dejó muchos interrogantes, por no haber una contextualización:

Para levantar las primeras viviendas, se aprovecharon las maderas de los árboles cercanos. Aquéllas, en realidad, no eran tan necesarias como los alimentos, pues el calor reinante invitaba al descanso al aire libre.

Al principio, los indios se acercaron a la población – que comprendía algo más de una manzana- trayendo víveres en señal de amistad, pero bien pronto dejaron de hacerlo y demostraron una actitud hostil. (José Cosmelli Ibáñez, 1982:112)

En este mismo sentido, plantea el establecimiento de los españoles en América, “(...) estos hombres valerosos no se limitaron a explorar las más apartadas regiones, sino que poblaron el inmenso escenario americano y difundieron sobre los pueblos aborígenes su sangre, su religión y su cultura” (Cosmelli Ibáñez 1980:86).

Dentro de este orden de ideas, José Emilio Burucúa (2010) además de plantearse la estructura de la ciudad y el proceso mediante el cual se realizaba la fundación se incorpora la diferencia entre vecino y habitante, pero de manera muy somera con una extensión de solo una página, cabe aquí preguntarnos si la noción de vecino no sería una de las claves para analizar la estructura social colonial. En otro de los manuales, *Una historia para pensar*, el tema se plantea de una manera esquemática apelando a la utilización de la imagen y a un escaso texto (Raiter et. Al., 2007).

En todos los casos analizados notamos un abordaje del tema en el que se excluye el factor social. Se mencionan quienes fundaban la ciudad y actores que a nuestro entendimiento son mostrados como secundarios, indios, negros entre otros, pero no se retoman conceptos que crucen o ayuden a pensar el tema de manera histórica. Como el establecimiento de una tipología de ciudades que brinde elementos para una mejor comprensión de la jerarquía y el concepto de red de ciudades.

Considerando que las ciudades se fundaban sobre territorios muchas veces habitados por pueblos originarios o para extraer recursos naturales, entre otros factores que deberían incorporarse para incentivar el pensar históricamente, y no plantearlo como una imagen estática, en la que el español venía a imponer su cultura, sin al menos realizar un interrogante o un cuestionamiento al respecto y sin tener presente el fuerte factor social:

La corona española ordenó la ocupación efectiva del territorio conquistado mediante la fundación de ciudades. Su objetivo era establecer una red de ciudades que conectara sus dominios americanos, obligara a la población blanca a instalarse en áreas urbanas y sirviera para asegurar el control del territorio frente a las ambiciones de otras naciones europeas. (Raiter et al., 2007:92)

Ahora bien, notamos que, si bien se dan variaciones respecto a las formas en que en los manuales se abordó el tema, es importante remarcar que, se realizó especial énfasis en la necesidad de fundar ciudades para dominar el territorio, pero en la mayoría de los textos se efectuó un análisis respecto de la cantidad de ciudades fundadas, entre qué años y en qué regiones.

Por último, la temática de la existencia de casos de superposición de las ciudades indígenas previas, como sucedió con las capitales de los imperios Azteca e Inca: México (Tenochtitlán) y Cuzco. Si bien son trabajadas, el hecho de que hayan aplastado a la civilización que las precedió, consideramos, debería ser retrabajado, en cambio es otra de las ausencias.

5. Los pueblos originarios: ¿Cómo pensar históricamente las ausencias en los manuales escolares?

Por último, interesa retomar el tema de los pueblos originarios, contenido siempre presente en los manuales analizados, nuestro interés radica en las formas

de mostrar el tema, hay un énfasis en los relatos académicos respecto a comenzar a hablar y reivindicar a los pueblos que habitaban “América” antes de la llegada de los españoles, en todos los manuales analizados pasan a ser mencionados en la pirámide social, para ser retomados en las revoluciones andinas del siglo XVIII, aparecen en el relato de los manuales, de manera muy esporádica en esos largos 300 años que denominamos historia colonial. En contraste con los españoles, a los que se delinea como los que lograron la unión de los diversos sectores que luego conformaron lo que hoy conocemos como América.

Se presenta una oposición entre grandes civilizaciones (mayas, incas y aztecas) y los pueblos en estado nómada con desiguales estructuras en los niveles de desarrollo y bienestar. Consideramos esta es una imagen estereotipada construida desde una visión euro céntrica, como un simple telón de fondo sobre el cual se realizó la invasión. Esta imagen entre pueblos nómades, seminómadas y los grandes Estados imperiales de los andes centrales, y el territorio conocido como mesoamérica poco ayudan a una verdadera comprensión de la historia americana previa a la invasión, que lejos de esa visión impresionista era una gran y variada mixtura de pueblos con una historia de muchos milenios tras de sí.

Parafraseando a Ansaldi y Giordano no existía América, como así tampoco España conformándose ambos a partir de la invasión de los reinos ibéricos del nuevo continente. Si se pretende obtener una imagen más clara de los pueblos que habitaban el continente antes de la llegada de los europeos, es necesario poner en tensión ese nuevo escenario, legado de la llegada del europeo, con la realidad previa: “(...) habían comenzado a producir alimentos, se había desarrollado la vida en aldeas y luego en ciudades, habían alcanzado altos niveles de complejidad social y política, y notables desarrollos tecnológicos, estéticos e intelectuales” (Mandrini, 2013:13). Por lo tanto, esa destrucción de las comunidades preexistentes y el aprovechamiento de sus recursos, no puede ser soslayado, solo de esta manera se podrá dimensionar la verdadera complejidad de una historia americana, como historiadores y como americanos surge la necesidad de resinificar ese pasado.

A modo de cierre

Retomando nuestro interrogante inicial, acerca de la relación entre un contenido específico de historia americana colonial, y el Pensar Históricamente para generar Conciencia Histórica, y luego de haber realizado un recorrido posible, de ninguna manera el único, por los manuales escolares. Pudimos visualizar que la construcción del conocimiento histórico está bajo determinadas tradiciones que pugnan permanentemente unas con otras por resaltar, ese saber-poder pudo observarse en los manuales escolares, en donde es clara, en líneas generales, una visión eurocéntrica. Asimismo, esos contenidos históricos que son enseñados a los jóvenes estudiantes se presentan y presentaron como realidades incuestionables. Pero sabemos que son construcciones socio históricas, que posibilitan una fuente de información, pero, no obstante, obstaculizan en muchas ocasiones, el pensar históricamente.

Cabe señalar, que, si bien los manuales distan mucho en formato, cantidad de información e ilustraciones, la esencia no ha variado demasiado en los últimos treinta años. No están presentes en la actualidad, en los manuales de Historia de

secundaria: los múltiples significados de 1492, la gran magnitud y violencia de la invasión a América y, en cambio se postula una mirada en términos de encuentro de culturas.

Al analizar la temporalidad que se estableció en el período, logramos establecer semejanzas entre el período colonial que se estudia con los textos del ámbito universitario y el de los manuales de la escuela secundaria. No obstante, la gran diferencia entre ambos materiales subyace en el sustento epistemológico, que explica porque se toman estos tres siglos como parte de un gran arcón en el que conviven muchas temáticas que en algunos casos están sumamente conectadas, y en otros no. A nuestro entender, si en la escuela secundaria, se realizaría una construcción de la temporalidad, partiendo de una visión latinoamericana sería significativo en el pedagógico, y el estudiante de educación secundaria lograría comprender los temas que está estudiando, el enfoque desde el que lo está haciendo y la lógica de la construcción de su propio conocimiento.

América jamás quedó fuera del relato de la historia que se impartió a los estudiantes en las escuelas secundarias en Argentina. Lo que analizamos es si hubo un cambio en el enfoque, los contenidos, y la metodología en que fueron trabajadas las temáticas acerca de historia americana colonial. En base a nuestro análisis, estamos en condiciones de aseverar que no ocurrió un cambio sustancial al respecto, los manuales suelen en todos los casos, brindar explicaciones generales que dan cuenta de amplios procesos enmarcados en acontecimientos (establecidos por convención), pero que rara vez muestran interés por la indagación en lo singular o en una historia que no esté enfocada en individuos.

Pudimos observar, que determinados relatos implícitos en los textos escolares, no brindan elementos para que los estudiantes puedan Pensar Históricamente, muchos de los manuales abordados serían un material propicio para el debate y la crítica en el ámbito universitario, pero en el nivel secundario serían favorables para generar falencias y confusión. Es por eso que pensamos que la figura del docente, es central para abordar esos materiales y señalar alternativas válidas al relato allí condensado, generándose interrogantes o cuestionamientos a ese pasado.

Por otro lado, respecto a la construcción de temporalidades y al aspecto de la cronología en el relato de los manuales, siempre hubo por acuerdo tácito, una porción temporal que abarcó entre finales del siglo XV y comienzos del siglo XIX, que fue y es considerada la historia americana colonial, pero al interior de este periodo, por ejemplo, difícilmente se establecen décadas que resulten centrales para un siglo determinado.

Al relevar los temas de los manuales escolares, en el período trabajado notamos que se realiza un especial énfasis que ayuda a la reproducción de algunos de los equívocos en la construcción de la historia colonial de América latina. Encontramos que se nos habla de un principio de unidad caracterizado por la lengua española y la religión cristiana, y se sitúa el origen de esa unidad en la “conquista”, la “colonización” y la “evangelización”. Todos ellos eufemismos que corren el eje de la violencia que caracterizó a la invasión.

En los diferentes enfoques, que surgieron por pretensiones científicas o los abiertamente ideológicos, en los que durante el siglo XX en líneas generales predominó una visión complaciente respecto al legado que España había

dejado en los territorios americanos –ya fuera en términos de cultura, religión, legislación, economía, etc.–, que con frecuencia soslayaba las aportaciones que este continente había hecho a la cultura española y que solo hasta las últimas décadas del siglo XX, en espacial a partir de 1992, con la celebración del quinto centenario de la invasión, comenzaron a incluirse aspectos críticos respecto a la actuación de los españoles en América, sobre todo en relación al trato a las poblaciones indígenas.

Asimismo, salvo en contadas ocasiones, América se presentó y presenta en los manuales escolares como un ente casi monolítico, del que se destacaban algunas civilizaciones, como la azteca y la inca, pero los grupos de pueblos originarios, que no cuajaban en la lógica de la civilización europea y cristiana, no eran considerados para el análisis. Esto, aunque parece lejano, aún puede verse en los manuales escolares, no siempre de manera explícita, pero sí en el tratamiento de las temáticas, la cantidad de páginas para determinados temas y la preeminencia de algunos individuos.

Por todo esto, el período colonial con frecuencia se limita a trabajarse en los manuales escolares como la llegada de Colón en 1492 que produjo el “descubrimiento”. Fuera de eso, América se mostró para los estudiantes del siglo XX como un continente desconocido y abordado por medio de múltiples equívocos.

En el material analizado no encontramos lecturas que aborden las temáticas de una manera compleja, en el sentido que propicien el Pensar Históricamente y que esto sea tendiente a la formación de Conciencia Histórica. No se vincula el contenido con la actualidad, ni con interrogantes que despierten curiosidad por ese pasado, que parece lejano, pero nos atraviesa, desde la ausencia de los pueblos originarios en nuestro entorno, las ciudades que habitamos, la lengua que hablamos entre otros.

Ahora bien, puede visualizarse un paulatino incremento de los manuales por complejizar la disciplina histórica, por ejemplo, introduciendo la idea de los sujetos anónimos de la historia, entrevistas a los historiadores, el enfoque epistemológico y metodológico de la disciplina entre otros. Pero a nuestro entender, no dejan de ser intentos, si bien la idea de construir una historiografía distinta está permanentemente presente, podríamos decir, que la diferencia entre una manual de la década de 1980 y la actualidad es la extensión de la escritura y las ilustraciones.

Notamos que con el transcurso de los años bajó considerablemente el nivel de información proporcionado en los manuales, se sumaron ilustraciones y fuentes documentales. Pero los pueblos originarios, y más aún la historia de género siguen teniendo un papel marginal si consideramos la calidad de la información, como la extensión que en los manuales se le dedica. En el caso de los pueblos originarios la información es escasa, y en cuestión de género prácticamente inexistente.

Cabe destacar que, en todos los manuales, se toma como hito coyuntural para comenzar el largo derrotero que llega hasta el siglo XIX, la llegada de Colón al continente a fines del siglo XV, una América posterior a la “conquista”. En esa elección, no solo se deja a los pueblos originarios fuera del relato al no hablar del continente previo a la llegada de los españoles. No hay salvo excepciones, menciones de las sociedades indígenas en la configuración de los mapas políticos latinoamericanos. Se pierde de vista, así, el complejo mapa étnico y político que

precedió a la llegada de los iberos, que tan determinante fue y sigue siendo en la historia política americana. Es por esto que, abordar América como una unidad en los manuales, es otro constructo, “América Latina” no deja de ser una creación, una construcción, una representación social que se instaló en el imaginario colectivo. Esa aparente unidad, a su vez oculta una realidad de heterogeneidad y fragmentación: el territorio al que llegaron los europeos estuvo y está marcado, por una profunda y persistente diversidad social, como lo muestra el complejo mapa étnico, religioso y cultural, aún en la actualidad, de casi todos los países y regiones de América Latina.

Por último, cabe destacar que, si bien analizamos once manuales del prolífico universo editorial, y que nuestras consideraciones no pueden ser proyectadas a todos los manuales. Entendemos que, mediante nuestro recorrido, que no es el único posible, se logró una lectura crítica y analítica de los textos utilizados usualmente en la escuela secundaria.

Referencias

- Ansaldi, W. (1992). Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, II(1), 40 páginas.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012) *América Latina. La construcción del orden*. Tomos I y II. Buenos Aires: Ariel.
- Areces, N. y Lollo, M. S. (2007). Ciudades y pueblos. En Areces, N. (comp.). *La América española. Temas y fuentes*. Rosario: UNR.
- Bernand, C. (2005). De colonialismos e imperios: respuesta a Annick Lempérière. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/438>
- Braudel F. (2005 [1968]). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Cuesta Fernández, R. (2000). Usos y Abusos de la Educación Histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 23-31.
- Garavaglia, J. C. (2005). La cuestión colonial. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [en línea]. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/441>
- Garavaglia, J. C. y Marchena, J. (2005) *América Latina. De los orígenes a la independencia*. Barcelona: Crítica.
- Halperin Donghi, T. (2011). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.
- Hartog F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lempérière, A. (2005). La cuestión colonial. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/437>
- Mandrini, R. (2013). *América aborígen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (95-127). Neuquén: EDUCO.
- Quarleri, L. (2009). *Rebelión y guerra en las fronteras del Plata (guaraníes, jesuitas e imperios coloniales)*. Buenos Aires: FCE.
- Romero, J. L. (2011). *Latinoamérica las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Serulnikov, S. (2006). *Conflictos e insurrección en el mundo colonial andino (el Norte de Potosí en el siglo XVIII)*. Buenos Aires: FCE.
- Socolow, S. (2016). *Las mujeres en la América Latina colonial*. Buenos Aires: Prometeo.
- Stern, S. (1992). Paradigmas de la conquista: Historia, historiografía y política. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, 3a serie 6, 7-39.
- Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Twinam, A. (2009). *Vidas públicas, secretos privados (género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial)*. Buenos Aires: FCE.
- Vílches, D. (2011). La conciencia histórica y la representación del indígena en dos textos escolares chilenos. *Historia de Chile Libro II (1927) e Historia y Ciencias Sociales (2009)*. *Revista CCEHS*, 3, 146-176.
- Zamora Acosta, E. (1989). Centro Urbano y Periferia: el Papel de la Ciudad en la Dominación y Transformación del Mundo Indígena. En AAVV. *Ciencia, Vida y Espacio en Iberoamérica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Zanatta, L. (2012). *Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Manuales

- Burucúa J. E. (coord.) (2010). *Historia Moderna. Europa y América (1450-1850)*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Campos E.; Galliano A.; Grinchpun M.; Hrycyk P.; Minutella E. y Reyes, A. (2017). *Historia. La expansión del Capitalismo y la formación de los Estados Nacionales de América Latina*. Buenos Aires: Estrada.
- Eggers-Brass T. y Gallego M. (2015). *Historia II. América Indígena y la Expansión Europea*. Buenos Aires: Maipue.
- Fernandez Arlaud S. (1969). *Historia Institucional Argentina y Americana. Primera Parte: Hasta 1810*. Buenos Aires: Stella.
- Ibáñez, J. C. (1980). *Historia 2. Desde los tiempos modernos hasta el nacimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Ibáñez, J. C. (1982). *Historia 4. Instituciones políticas y sociales hasta 1810*. Buenos Aires: Troquel.
- Raiter B.; Rizzi A. y Grau-Dieckmann P. (2007). *Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ramallo, J. M. (1993). *Historia 2*. Buenos Aires: Braga.
- Vázquez de Fernández, S. (2009). *Desde fines del Medioevo hasta fines de la Modernidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Younis Moreno, M. E.; Galliano A.; Álvarez M. N.; Bubello J. P.; Campos E. y Grinchpun M. (2017). *Historia 2. La época moderna en Europa y América*. Buenos Aires: Estrada.
- Zanellato I. y Viñuela N. (1983). *Historia 4. Instituciones políticas y sociales de América hasta 1810*. Buenos Aires: Kapelusz.

Notas

- 1 El presente artículo es fruto de un avance de investigación para la Maestría en Educación Secundaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, dirigida por la Dra. Mariela Coudannes Aguirre.
- 2 Los manuales analizados, fueron pensados y ubicados en tres grandes bloques: En el primer bloque encontramos los manuales de finales de los años sesenta, hasta los años noventa, en los que se pretendía lograr un cambio en los modos más tradicionales de interpretar la historia. Una segunda instancia la ubicamos en la década de los noventa, cuando se produjo una aparente renovación en la enseñanza de la historia en Argentina y en Latinoamérica. Con el regreso de la democracia y la recuperación de la institucionalidad, también hubo un viraje en lo que se pretendía brindar en las escuelas, en la enseñanza en general y en la enseñanza de la historia en particular. Por último, y como tercer bloque, consideramos que los manuales de los últimos años (2007-2017), poseen su propia singularidad, al incorporar las propuestas editoriales novedosos materiales textuales y no textuales. Por ello determinamos que debían ser dimensionados para el análisis. Si tomamos esto como referencia, resulta pertinente interrogarnos acerca de las vigencias, las rupturas y los cambios de la historia americana colonial que fue y es presentada a los estudiantes de la escuela secundaria a través de los manuales. La selección de los manuales, obedeció a los materiales que visibilizaran de una manera más fehaciente respuestas a estos interrogantes. Cabe señalar que este es un primer recorrido, de ninguna manera el único posible, de otros que profundizaremos en futuras publicaciones.
- 3 Hacemos referencia a los artículos publicados por Annick Lempérière y Carmen Bernand (2005) en donde se formula un profundo debate acerca de lo colonial. “Para seguir con el debate en torno al colonialismo...”, en Revista digital Nuevo Mundo Mundos Nuevos.