

EMA CIBOTTI

con la colaboración
de Agustina Rayes

AMÉRICA LATINA EN LA CLASE DE HISTORIA

Nueva edición corregida y aumentada



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ECUADOR - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2016

Cibotti, Ema

América Latina en la clase de Historia / Ema Cibotti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2016.

187 p. ; 21 x 14 cm. - (Educación y Pedagogía)

ISBN 978-987-719-116-5

1. Historia de América. I. Título.
CDD 980

Armado de tapa: Juan Balaguer

D.R. © 2016, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, S.A.
El Salvador 5665; C1414BQE Buenos Aires, Argentina
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Carretera Picacho-Ajusco 227; 14738 México D.F.

ISBN: 978-987-719-116-5

Comentarios y sugerencias: editorial@fce.com.ar

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la editorial.

IMPRESO EN ARGENTINA - *PRINTED IN ARGENTINA*
Hecho el depósito que marca la ley 11723

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	11
I. <i>Unidad y diversidad de América Latina</i>	13
II. <i>Periodización histórica de América Latina</i>	33
III. <i>Enseñar historia con los documentos</i> <i>o el uso de las fuentes históricas en clase</i>	51
IV. <i>Mujeres y derechos en América Latina</i>	117
V. <i>Historia latinoamericana reciente</i>	131
VI. <i>Saber hacer para saber pensar</i>	151
VII. <i>Los registros narrativos del pasado</i>	163
<i>Selección de bibliografía comentada</i>	175
<i>Índice de nombres</i>	181
<i>Índice analítico</i>	185

A mi amado esposo Sergio, in memoriam

PRESENTACIÓN

Estamos en las vísperas del bicentenario de las Declaraciones de la Independencia en América Latina, y se sucederán los aniversarios históricos en cada país. Y cuando el proceso iniciado en 1810 alcance en 2024 los doscientos años de la batalla de Ayacucho, conmemoraremos esa victoria final que permitió el inicio de la construcción de las sociedades en las que vivimos.

Este libro, una nueva edición ampliada y corregida de *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana* publicado en 2004, mantiene su propósito original. Fue pensado como un aporte para los docentes que encaran en las aulas escolares la enseñanza de la historia de América Latina y que quieren, sin falsa retórica, explicar los contenidos y aplicarlos significativamente para que la esperada formación de las futuras cohortes de ciudadanos y ciudadanas que salen de las aulas comprendan nuestra historia en común.

La reescritura que ofrecemos incorpora temas históricos de actualidad y también incluye perspectivas de estudio que permiten explicar, con mejores herramientas didácticas, los procesos regionales que estamos atravesando en cada una de nuestras sociedades. Para esta nueva edición he incorporado los aportes de la investigadora Agustina Rayes que ha colaborado en la actualización de enfoques y temas.

Esperamos convalidar aquello que José Martí reclamó hace más de un siglo atrás: “La historia de América, de los Incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria”.¹

¹ José Martí, “Nuestra América”, publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, 10 de enero de 1891, y en *El Partido Liberal*, México, 30 de enero de 1891, recogido en *Nuestra América*, Barcelona, Ariel, 1970, p. 17.

Conocer es resolver, decía Martí, conocer lo nuestro hace mucha falta hoy.

Ema Cibotti
Buenos Aires, abril de 2016

I. UNIDAD Y DIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA

1. PLANTEO DEL PROBLEMA

a) Enseñar el espacio

El espacio geográfico de América Latina fue percibido como un bloque, es decir, fue visto como una unidad solo desde el Viejo Mundo. Esta visión histórica constituye ya un punto de partida ineludible para cualquier abordaje espacial. De hecho, el continente americano, que confundió a Colón en su búsqueda de las Indias, tiene 30.000 kilómetros de costas y constituyó, hasta la inauguración del canal de Panamá en 1914, una suerte de inmensa barrera natural entre los océanos Atlántico y Pacífico, solo franqueable a través del tormentoso y peligroso estrecho de Magallanes.

Con su posición meridiana, de Alaska a Tierra del Fuego, de polo a polo, combina realidades geográficas tan diversas que bien se puede hablar de tres Américas: una del norte y otra del sur, separadas por la tropical o central. Difíciles de delimitar, estos tres enormes espacios no se definen solo geográficamente sino también históricamente. Por ejemplo, pese a su localización, Panamá (exprovincia colombiana) no es una nación de América Central, porque la historia no la incluye entre los cinco Estados federados que pertenecían a la Capitanía General de Guatemala. Lo mismo sucede con México, que según los geógrafos pertenece a América del Norte, al igual que Estados Unidos y Canadá, pero cuya historia la separa de ese conjunto y la identifica como nación latinoamericana, frontera con la América anglosajona. En definitiva, a lo largo y ancho del enorme continente americano, en los últimos quinientos años la acción humana ha desarrollado identidades cul-

turales que lo dividen en dos grandes áreas: anglosajona y latina; historia de larga duración que contradice lo que marca la geografía, incluso en el área del Caribe. De ese proceso surge América Latina como un subcontinente enteramente mestizo.

Colón nunca reconoció esta inmensa superficie y, como ha señalado muy bien Pierre Chaunu, su mérito no fue llegar a América, sino encontrar el camino de regreso a casa y volver nuevamente tres veces más. Sus viajes crearon rutas y pusieron en contacto a Europa con este mundo ignoto, habitado por múltiples pueblos de culturas autóctonas que siguen siendo estudiadas por las investigaciones arqueológicas en curso.

La interacción con el espacio americano y sus enormes distancias abrumó a los conquistadores y signó los contactos preexistentes entre los diferentes grupos autóctonos. Algunos se desarrollaron tierra adentro, muy lejos de las costas marítimas, como la cultura Chavín de la sierra oriental de Perú, y otros conocieron el mar, como la cultura de los pueblos mayas que, aunque profundamente agrícola, dejó su huella no solo en Mesoamérica sino en las islas del mar Caribe.

Cómo y cuánto determinó el espacio la historia de los pueblos autóctonos del subcontinente es una pregunta pertinente aunque no halle fácil respuesta, sobre todo porque las distancias marcaron tanto un desafío para las diversas fases de la Conquista y colonización europea como para la defensa y resistencia indígena. En este sentido, los 4.000 kilómetros que separaban los territorios del Imperio inca de los de la Confederación azteca fueron un abismo infranqueable para la experiencia de los vencidos, pues Atahualpa no supo del trágico final de Moctezuma.

Para explicar en las aulas el dominio europeo sobre un espacio que alcanzó escala continental, es necesario estudiar las formas de ocupación y explotación del vasto territorio que permaneció en gran parte inexplorado hasta el siglo XIX. Así, nunca debe omitirse la geografía en las clases de Historia. Para hacer uso de ese conocimiento, no basta con mostrar un mapa. Se necesita un bagaje conceptual disciplinar apropiado.

En efecto, como dice Pierre Chaunu, “el espacio americano domina”,¹ y nuestro desafío es enseñar cómo ha sido este proceso a lo largo del tiempo. Un reto pedagógico doble, en verdad, porque lo experimentan también los europeos interesados en conocer América Latina. Hasta que no cruzan el Atlántico, no entienden que el tango no es la zamba y que Bolivia no es Colombia. De lejos, América Latina les parece un mundo homogéneo, un todo en el que se suceden bosques, desiertos, el trópico, el Ecuador y la estepa, sociedades multiculturales, que visualizan como enjambres abigarrados y confundibles, una suerte de periferia que prolonga al Viejo Continente. Solo al acercarse, el europeo distingue las diferencias y comprende que está ante un inmenso laboratorio de los procesos de mundialización iniciados a partir de fines del siglo xv.

El abordaje en el aula debe comenzar por poner en relieve los dispositivos culturales ideados por las sociedades que interactuaron con el medio físico para optimizar la explotación de los recursos naturales. Para fijar conceptualmente esta compleja articulación, sugerimos incluir la experiencia cultural del uso del espacio de los incas y la de los aztecas. Los primeros aprovecharon las diferencias ambientales de las alturas e implementaron la “agricultura vertical”, extendida en terrazas a lo largo de las laderas de los cerros andinos. Los aztecas crearon embarcaciones con troncos ahuecados para trasladar personas y mercancías más rápidamente por la cuenca lacustre existente entre Xochimilco y Tláhuac. Sin duda, cada uno de esos pueblos incorporó el desafío espacial como una condición de posibilidad de su organización política, social y económica.

En este sentido, conceptos tales como alta y baja densidad de población, conquista, frontera, suelo, trabajo forzado, ciclo económico, economía extractiva, recursos naturales, biodiversidad, etc., forman parte de cualquier explicación que quiera, por ejemplo, responder por qué algunos pueblos se organizaron sedentariamente y

¹ Pierre Chaunu, *Historia de América Latina*, 6ª ed., Buenos Aires, Eudeba, 1972.

en base a la agricultura y otros lo hicieron como nómades cazadores-recolectores. El conocimiento del espacio nos ayuda a comprender los diferentes sistemas de explotación social y el uso del suelo que impusieron los conquistadores y de los que extrajeron beneficios materiales y simbólicos y, ya más cerca a nuestros días, nos permite analizar las condiciones de inserción de las economías de la región en el sistema económico internacional.

Los ejemplos sirven para recordar que cualquier abordaje histórico exige una secuenciación conceptual aplicada a un tiempo y un espacio concretos, es decir, que tenga en cuenta las relaciones espacio-temporales de la geohistoria latinoamericana. Por ello, conviene revisar el segundo desafío que supone enseñar historia latinoamericana: el de explicar su peculiar clivaje temporal.

b) Enseñar el tiempo

En el vasto espacio de las Américas emerge América Latina como un subcontinente con una realidad común y una misma herencia e identidad en permanente construcción. Frente a la vieja Europa, el Nuevo Mundo aparece como un territorio que adolece de antigüedad. El estado actual del conocimiento señala que la historia de los amerindios hunde sus raíces en un tiempo relativamente corto y la prehistoria también, pues comienza con las migraciones humanas que llegan hace veinte mil años a través del océano Pacífico y del estrecho de Bering a una zona del planeta no habitada. El proceso de ocupación del espacio hasta el extremo meridional de América duró unos milenios más,² pero todo ello solo significó una pequeña fracción del tiempo que demandó el mucho más remoto y prolongado poblamiento de Eurasia y África, en donde la aparición de los seres humanos se produjo durante el período paleolítico y se estima en quinientos mil años atrás.

² Raúl Mandrini, *América aborigen. De los primeros pobladores a la invasión europea*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.

¿Cómo explicar, en un aula de clases, la peculiar temporalidad del subcontinente, uno de los últimos espacios ocupados por la expansión del género humano que se completó con la llegada a Australia, las islas de la Sonda y Nueva Guinea? ¿Cómo abordar la concepción cíclica del tiempo de la cultura maya o la bidireccionalidad de los mapuches? El tiempo lineal dividido en pasado-presente-futuro se impuso con los conquistadores y las explicaciones que de ello se derivan no contienen la cosmovisión de los vencidos. ¿Cómo explicar el ritmo intenso de un tiempo histórico que acorta brechas enormes entre culturas y que permite dejar atrás el abismal desfase del momento de la Conquista para, mediante el titánico esfuerzo que siguió a la emancipación, relocalar a América Latina como un conjunto de Estados nacionales, de cara a su modelo europeo en el siglo xx? En definitiva, ¿cómo abordar la contemporaneidad latinoamericana? Antes de intentarlo, tal vez convenga revisar por qué resulta imprescindible enseñar esta compleja cuestión.

No hace mucho tiempo atrás, una difusa sensación de fatalidad histórica campeaba en las sociedades latinoamericanas de este a oeste y de sur a norte. Esta idea tuvo su origen en los umbrales tardíos del siglo xx, pero cobró fuerzas en los años sesenta y setenta. La literatura y las ciencias sociales definieron el fatalismo como repetición de la historia y algunos de sus cultores transformaron esta idea en una clave explicativa de la relación pasado-presente. En la novela, por ejemplo, el realismo mágico hizo un ostensible abandono de toda idea de cambio, pues lo que le importaba era potenciar el orden fantástico de una realidad concebida en un tiempo circular.³ Paralelamente, las investigaciones sociales, que postularon la revolución como única solución a la dependencia, sostuvieron que la gran transformación debía ser total, aunque ello fuera poco posible. Para esta visión

³ Véase Tulio Halperin Donghi, "Nueva narrativa y ciencias sociales hispanoamericanas en la década del sesenta", en *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

redentora de América Latina, muy fuerte en los años setenta, el pasado se explicaba en clave teleológica, y mientras su tono discursivo abusaba de los adverbios de tiempo —“jamás”, “siempre” y “nunca”—, desfilaban víctimas y victimarios, ganadores y perdedores, vencedores y vencidos, bajo el mismo perfil, idéntica procedencia e igual origen, sin que importara el lugar ni el momento histórico. El discurso de “todo siempre fue igual” era simple y atractivo, y motivaba en las aulas ejercicios de filiación, tentación que distraía la atención de la explicación docente sobre lo específico de cada proceso histórico. Sin embargo, a veces, los cultores de este género —algunos, además, buenos escritores— animaban sus relatos contando hechos, y las páginas se llenaban de colores, matices y menudencias, todas pequeñas cosas adheridas a lo contingente. La descripción reconstituía así el tiempo propio del acontecimiento; lo que la explicación había reducido adquiriría complejidad de un solo plumazo. A través de la crónica se percibía el ritmo febril de lo sucedido, borrado en la explicación simplificadora. Pero eran apenas fuegos de artificio que desaparecían no bien la narración volviera a desenvolverse bajo la lógica del tiempo inmóvil.

Hoy predomina otra voluntad. Se ha desactivado en gran parte la visión fatalista —y por cierto, anacrónica—, y en las aulas escolares se percibe, a partir de la revitalización de los estudios de historia política, un mayor empeño en incluir interpretaciones del pasado latinoamericano que apuntan más a singularizar el proceso histórico de las naciones que lo componen que a estudiarlo bajo el prisma de una visión que, por totalizadora, atenúa la diferencia existente entre ellas. Y estos nuevos enfoques, que surgieron en varios países sudamericanos a partir de la recuperación democrática de las décadas de 1980 y 1990, están alimentados por una voluntad política que busca comprender las fallidas experiencias del pasado, pues de ello se espera extraer lecciones que permitan no volver a caer en manos de dictaduras cívico-militares. Más adelante ofreceremos ejemplos que enseñan a privilegiar el tratamiento temporal y lo introducen como una clave de explicación.

c) *Explicar el sujeto*

¿De quiénes hablamos cuando enseñamos historia de América Latina? Una revisión conceptual resulta imprescindible para explicar quiénes son los sujetos de la historia latinoamericana. Y para ello debemos saber “capturar” el momento que los define. Porque, como ya nos advirtió Marc Bloch evocando un proverbio árabe, “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”, y ciertamente el conocimiento del sujeto histórico se aleja del campo de la embriología.⁴

Nuestro primer sujeto es el vencido, traumatizado porque su tiempo ha terminado de manera inesperada y violenta. Resulta imprescindible una explicación que aborde esta dimensión fáctica con las fuentes relevadas y analizadas en los ya clásicos estudios de Nathan Wachtel⁵ y muy especialmente de Miguel León Portilla.⁶

En primer lugar, porque hay que darle entidad a la hecatombe demográfica americana, pues esa catástrofe no tiene parangón en toda la historia humana. Como sabemos por las crónicas que registraron las masacres de los conquistadores, la principal causa de la desaparición de los pueblos originarios —sucedida en pocos decenios— fue sin duda producto del shock biológico. Las pestes y las enfermedades de los europeos diezmaron a la población nativa que no tenía anticuerpos. Estimada para el período prehispánico en cincuenta millones de personas por algunos estudiosos y en más de ochenta millones por otros, lo cierto es que todos concuerdan en la caída vertical de la población indígena a menos de veinte millones de personas. Nunca antes, un vasto grupo de pueblos y culturas, habitantes de un inmenso espacio ocupado pero aislado, sufrió la condición terminal de ver desaparecer su mundo entero.

⁴ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

⁵ Nathan Wachtel, *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid, Alianza, 1976.

⁶ Miguel León Portilla, *El reverso de la conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*, México, Joaquín Mortiz, 1964.

En segundo lugar, porque hay que explicar —y nunca es fácil— lo que significa la visión de los vencidos. El trauma de los vencidos no fue causado únicamente por la irrupción violenta de los españoles. La derrota más profunda fue la experiencia de la pérdida de sentido de toda la existencia propia. El libro notable de Wachtel vislumbra esta terrible constatación cuando rescata del olvido las voces de los vencidos que reclaman respeto por sus dioses y por sus antiguas reglas de vida. Hay fuentes que registran la resistencia, en algún grado, y otras la crítica a los dominadores, y ello nos permite aproximar a nuestros estudiantes a una explicación comprensiva del reverso de la Conquista.

Comprender la dimensión de los vencidos forma parte del tipo de trayecto explicativo que el docente debe emprender para revisar las diversas formas de identificar un continente que nació sin nombre propio. Por ejemplo, la reducción a la unidad, operada por los europeos, anuló la identidad de miles de grupos autóctonos, todos ellos disminuidos bajo la denominación de “indios”. Más de cien grupos autóctonos existentes antes de la llegada de Colón, como los aztecas, los araucanos, los caribes, los incas, los guaraníes, los chimúes, los comanches, los puelches, los siux, los apaches, los mayas, los matacos, los mochicas, los patagones, los quechuas, los querandíes y los tobas, todos ellos y muchos otros más pasaron a llamarse lisa y llanamente *indios*. Explicar esto en clase disuade de caer en cualquier reduccionismo, pero sin duda no agota la cuestión identitaria de esos grupos preexistentes a la Conquista.⁷

Los navegantes, los conquistadores, los colonizadores tenían la mentalidad de fines de la Edad Media y soñaban con encontrar el Paraíso terrestre en el este. Sabemos que Colón quería llegar a Oriente, pero por el oeste, ruta nunca antes intentada; sin embargo, el apelativo de Indias nunca se modificó y la Corona española mantuvo el equívoco aun después de reconocer la existencia del Nuevo Mundo.

⁷ Historiadores como Raúl Mandrini señalan la existencia de más de dos mil lenguas y otros insisten en la problematicidad de las denominaciones.

Deconstruir en el aula de clase el proceso histórico que constituyó esta homogenización cultural impuesta por la fuerza de la dominación no es un desafío menor. América fue así bautizada a partir de comienzos del siglo xvi, pero durante toda la dominación española hubo otras tantas formas de nombrar a las colonias: Nuevo Mundo, las Indias, las Españas, Ultramar o Provincias Ultramarinas. A partir de la emancipación se inventaron las denominaciones nacionales, mientras surgía un segundo proceso de reducción a la unidad librado por las nuevas elites criollas, que optaron por la latinidad de las excolonias como su rasgo cultural común: América sería toda latina, más que hispánica o ibérica.

Nuestros próceres supieron reivindicar los orígenes americanos, como lo hizo José de San Martín en su famoso mensaje al pueblo de Perú —reproducido en más de treinta libros— escrito el 13 de noviembre de 1818 en el cuartel general de Santiago de Chile: “Cuando se hallen restablecidos los derechos de la especie humana perdidos por tantas edades en el Perú, yo me felicitaré de poderme unir a las instituciones que los consagren, habré satisfecho el mejor voto de mi corazón, y quedará concluida la obra más bella de mi vida”.⁸ También lo expresaron de manera alegórica, como lo hizo el presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, en la oración inaugural de la primera biblioteca pública que tuvo Uruguay bajo el gobierno de José Artigas en 1816: “Ya se abren las puertas de la Ilustración, que artera opresión tres siglos selló”.⁹ Pero no deberíamos confundir estas valoraciones propias del proceso emancipador con lo que sucede hoy. En efecto, el reclamo de reconocimiento de las raíces culturales es el fruto de una convicción nacida en la segunda mitad del siglo xx. América Latina, mestiza, es el espacio de un tiempo que privilegia el pluralismo cultural, que reconoce la diversidad, el anticipo del futuro humano signado por sociedades mixtas y migratorias.

⁸ *Gazeta ministerial de Chile*, vol. 1, Imprenta de Gobierno, 1818. Digitalizado por Harvard University, 5 de junio de 2008.

⁹ Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Unesco, CEPAL, PNUD y AZ, 1995, p. 103.

No hace mucho que en la enseñanza se alienta la denominación de “pueblos originarios” para identificar a los grupos nativos y reconocer su prioridad histórica en la ocupación del territorio americano. Y detrás del gran sujeto imaginado hay otros tantos de carne y hueso: indígenas, mestizos/as, negros/as, blancos/as, orientales, europeos/as, peninsulares, criollos/as, campesinos/as, esclavos/as, mulatos/as, pobres, migrantes, etc. ¿Qué voz tienen en la historia? ¿Qué reconocimiento? Ambas preguntas forman parte del problema. El sujeto histórico no es un dato de partida; resulta de una determinada construcción que no es solo disciplinar sino sobre todo social y temporal, y que se expresa también como narrativa. Una narrativa que debe, en lo posible, contemplar la complejidad de las identidades construidas sobre los diversos grupos humanos que vertebran la historia de América Latina. Por eso, la pregunta sobre quiénes hicieron la historia que aprendemos, siempre latente en el aula de clase, se puede abordar con los recursos de la narración. Volveremos, con ejemplos, al análisis de esta cuestión.

2. ABORDAJES DEL PROBLEMA

a) La unidad de América Latina como tema

¿Qué es América Latina? La pregunta planteada en el aula de clase tiene un propósito: despertar la curiosidad en el alumnado sobre las complejidades que entraña una denominación de uso común, aceptada en casi todos los países del mundo y oficialmente incorporada al lenguaje de los organismos internacionales.

“América Latina existe, pero solo por oposición y desde fuera”, ha escrito Alain Rouquié.¹⁰ Convengamos, la mirada europea inspira esta aseveración. Pero no solo ella. Más arriba hemos señalado cómo la fragmentación geográfica y las disparidades regionales

¹⁰ Alain Rouquié, *América Latina. Introducción al Extremo Occidente*, México, Siglo XXI, 1989.