LA ENSEÑANZA DEL ORDEN SOCIO-RACIAL COLONIAL HISPANOAMERICANO COMO FUNDAMENTO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA CRÍTICA

Juan Rossi[1]
jrossi@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana
Venezuela

Recibido: 15/01/2026 **Aceptado: 27/03/2026**

RESUMEN

En la escuela hispanoamericana, el período colonial suele presentarse como una secuencia lineal y heroica (conquista–virreinato–independencia) que empobrece la comprensión histórica y debilita la formación ciudadana al evitar discutir desigualdad, racismo y jerarquías de poder aún vigentes. El artículo delimita como objeto de estudio la enseñanza del orden socio-racial colonial —sistema de castas, esclavitud y discursos de limpieza de sangre— para impulsar ciudadanía crítica. Con un diseño cualitativo-documental inscrito en el paradigma sociocrítico, construye un estado del arte y aplica análisis de contenido a un corpus historiográfico y pedagógico seleccionado por pertinencia, autoridad académica y diversidad interpretativa. Los hallazgos muestran narrativas curriculares que neutralizan la conflictividad colonial, silencios sobre actores subalternos y tecnologías de dominación, y un alto potencial didáctico cuando el aula se organiza en torno a problemas, fuentes y multiperspectividad. Propone una pauta metodológica para enseñar la colonia como laboratorio de deliberación democrática.

Palabras clave: historia colonial; sistema de castas; enseñanza crítica; pensamiento histórico; ciudadanía; pedagogía crítica.

TEACHING THE SPANISH AMERICAN COLONIAL SOCIO-RACIAL ORDER AS A FOUNDATION FOR CRITICAL CITIZENSHIP EDUCATION

ABSTRACT

In Hispanic American schools, the colonial period is often presented as a linear and heroic sequence (conquest–viceroyalty–independence) that impoverishes historical understanding and weakens civic education by avoiding discussion of inequality, racism, and still-prevailing power hierarchies. This article defines as its object of study the teaching of the colonial socio-racial order—caste system, slavery, and discourses of blood purity—to foster critical citizenship. Using a qualitative-documentary design within the sociocritical paradigm, it builds a state-of-the-art review and applies content analysis to a historiographical and pedagogical corpus selected for relevance, academic authority, and interpretive diversity. The findings show curricular narrative matrices that neutralize colonial conflict, silences around subaltern actors and technologies of domination, and strong didactic potential when the classroom is organized around problems, sources, and multiperspectivity. It proposes a methodological guideline for teaching the colony as a laboratory of democratic deliberation.

Keywords: colonial history; caste system; critical teaching; historical thinking; citizenship; critical pedagogy.

[1] Licenciado en Estudios Italianos de la Universidad de Pisa. Máster en Historia Universal de la Universidad Tecnológica Tech de México. Máster en Estudios Internacionales y Diplomáticos del Instituto de Estudios Globales para el Desarrollo Humano (Madrid, España). **Orcid**: https://orcid.org/0000-0003-2240-1369. **Universidad de Adscripción**. Universidad Metropolitana, Venezuela.

Introducción

En Hispanoamérica, la historia escolar ha funcionado durante largo tiempo como un dispositivo de identidad: selecciona episodios, ordena temporalidades y distribuye prestigios simbólicos para producir una imagen coherente de comunidad política. Ese gesto no es inocente. La manera en que se narra la colonia —como origen civilizatorio, como edad oscura, como simple antesala de la independencia— organiza, de modo silencioso, la manera en que los estudiantes conciben la autoridad, la desigualdad y la pertenencia. La didáctica contemporánea ha insistido en que enseñar historia no equivale a transmitir un relato cerrado, sino a formar competencias de pensamiento histórico: evaluar fuentes, reconocer perspectivas, construir explicaciones y deliberar con evidencia (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013). En esa clave, el pasado colonial no es un "tema" más del programa, sino un campo privilegiado para examinar cómo se fabricaron jerarquías sociales y cómo esas jerarquías continúan modelando la vida pública.

La dificultad es conocida: en muchos currículos y manuales, el período colonial se enseña de manera descriptiva, cronológica y, con frecuencia, conciliadora. Se privilegian efemérides, fundaciones urbanas o reformas administrativas, mientras se atenúan las tecnologías de dominación (encomienda, mita, esclavitud) y se reducen las resistencias a episodios marginales. Cuando la colonia aparece solo como telón de fondo de la nación, el aula pierde una ocasión formativa decisiva: comprender que la ciudadanía —con sus promesas de igualdad y sus límites reales— se construye históricamente y puede ser discutida, ampliada o restringida según las correlaciones de poder (Freire, 1970; Giroux, 1988).

Este artículo responde a una observación básica: para que la enseñanza de la colonia contribuya a una ciudadanía crítica, debe abandonar la generalidad y concentrarse en un objeto histórico-pedagógico delimitado. Se propone, por tanto, estudiar la enseñanza del orden socio-racial colonial hispanoamericano, entendida como el conjunto de clasificaciones, prácticas y discursos que organizaron la vida colonial en torno a la diferencia (castas, esclavitud, "calidades", limpieza de sangre, jerarquías de honor y acceso desigual a justicia y educación). Este recorte no reduce la complejidad del período; por el contrario, permite iluminar con precisión una matriz de larga duración que articula economía, cultura y política, y que ayuda a comprender fenómenos contemporáneos como el racismo estructural, la desigualdad persistente o las disputas por la memoria pública (Quijano, 2000; Dussel, 1992).

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo-documental inscrito en el paradigma sociocrítico, entendido como una orientación que no separa conocimiento y responsabilidad pública: describir la realidad social implica, al mismo tiempo, interrogar sus condiciones de producción y sus efectos en la reproducción de desigualdades (Carr & Kemmis, 1986). En educación, este paradigma ha destacado la necesidad de vincular investigación y reflexión pedagógica, de modo que la teoría no sea un adorno retórico, sino un instrumento para mejorar prácticas y ampliar horizontes democráticos (Kemmis & McTaggart, 2005).

El objeto de estudio se delimita en torno a la enseñanza escolar del orden socio-racial colonial hispanoamericano —sistema de castas, esclavitud, discursos de limpieza de sangre y jerarquías de honor— en tanto núcleo conceptual desde el cual se pueden discutir desigualdades contemporáneas y formar ciudadanía crítica. La elección de este objeto responde a dos razones: (a) su centralidad histórica, pues articuló trabajo, poder y cultura durante más de tres siglos, y (b) su densidad cívica actual, dado que múltiples conflictos contemporáneos se expresan como disputas por reconocimiento, derechos y memoria de la violencia estructural (Quijano, 2000).

Se realizó un estado del arte de carácter crítico, no meramente descriptivo. Se conformó un *corpus* intencional de obras secundarias (historiografía y teoría social) y de estudios de didáctica de la historia y ciudadanía. Para garantizar pertinencia y autoridad, se aplicaron tres criterios de inclusión: (1) publicaciones académicas (libros universitarios, capítulos de compilaciones científicas y artículos arbitrados); (2) contribución directa al análisis del orden socio-racial colonial o a la enseñanza del pasado en clave crítica; y (3) diversidad interpretativa (corrientes historiográficas y enfoques pedagógicos distintos) a fin de evitar un relato único.

Se aplicó análisis de contenido temático (Bardin, 1996) en cuatro fases: (a) preanálisis y lectura exploratoria, para precisar preguntas y construir una guía de codificación; (b) codificación abierta, identificando conceptos y argumentos recurrentes; (c) agrupación en categorías y subcategorías, contrastando convergencias y tensiones entre autores; y (d) síntesis interpretativa, articulando hallazgos con una propuesta didáctica. Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Flick (2015), el análisis se condujo de manera iterativa: las categorías fueron ajustándose a medida que la lectura revelaba problemas no previstos.

En coherencia con el dictamen sociocrítico, se distinguieron categorías iniciales y emergentes. Las categorías iniciales fueron: (1) enseñanza de la historia, (2) pasado colonial, (3) historiografía del orden socio-racial, (4) pedagogía crítica y (5) ciudadanía. De ellas emergieron seis categorías operativas que estructuran los resultados: (a) matrices narrativas curriculares (teleología nacional, armonización del mestizaje, “civilización”); (b) tecnologías coloniales de dominación (trabajo forzado, esclavitud, justicia desigual); (c) agencia y resistencias subalternas (estrategias de movilidad, rebeliones, negociación cotidiana); (d) currículo y selección cultural (qué se enseña, qué se omite, con qué lenguaje); (e) recursos didácticos y trabajo con fuentes; y (f) dimensión ética y formación ciudadana.

Para evitar sesgos de confirmación y fortalecer la credibilidad, se aplicaron criterios de confiabilidad cualitativa (Lincoln & Guba, 1985): triangulación conceptual (contrastar autores y tradiciones), transparencia del procedimiento (explicitar fases y categorías) y coherencia interpretativa (vincular conclusiones con evidencias textuales y debates del campo). Dado el carácter documental, no se buscó generalización estadística, sino transferibilidad analítica: ofrecer un marco que pueda adaptarse a distintos contextos escolares.

En historia, la “otredad” no es un tema accesorio: es el problema de cómo representamos a sujetos cuyas voces fueron mediadas por archivos, lenguajes y poderes. Reconocer esta mediación es parte del oficio historiográfico y también de la ética de la enseñanza (Trouillot, 1995). El autor

asume una posición explícita: escribir desde Hispanoamérica implica hacerse cargo de una tradición escolar que, por momentos, ha exaltado la nación a costa de silenciar la violencia y la desigualdad. La intención no es sustituir un mito por otro, sino abrir un espacio de análisis donde los estudiantes puedan comprender cómo se construyen las narrativas históricas y cómo esas narrativas inciden en la ciudadanía.

La pregunta que guía el trabajo es: ¿de qué manera una enseñanza crítica del orden socio-racial colonial puede contribuir a formar ciudadanía crítica en estudiantes de educación media en contextos hispanoamericanos? De ella se desprenden tres objetivos: (1) reconstruir un estado del arte historiográfico y didáctico sobre la enseñanza del período colonial, con énfasis en categorías socio-raciales; (2) identificar matrices narrativas y silencios recurrentes en la literatura sobre currículo y manuales escolares relativos a la colonia; y (3) proponer criterios didácticos, coherentes con la pedagogía crítica, para trabajar el pasado colonial como espacio de deliberación democrática.

El argumento central es doble. Primero, que el orden socio-racial colonial constituye una clave interpretativa de larga duración: sin examinar su formación, naturalización y disputa, la educación histórica corre el riesgo de hablar de ciudadanía en abstracto, desconectada de las condiciones materiales y simbólicas que han hecho de la igualdad un horizonte conflictivo más que una realidad consolidada. Segundo, que una didáctica crítica —basada en problemas, fuentes y multiperspectividad— no se limita a "denunciar" la colonia, sino que enseña a pensarla: a reconocer agencia, ambivalencias, mestizajes, resistencias y negociaciones sin caer en mitologías compensatorias. En otras palabras, el aula puede transformar el pasado colonial en un laboratorio de juicio histórico y de imaginación cívica.

Estado del arte y marco historiográfico-pedagógico

El debate sobre la enseñanza de la colonia se sitúa en la intersección de dos campos: la historiografía, que produce interpretaciones del pasado, y la didáctica, que transforma esas interpretaciones en objetos enseñables. Un estado del arte pertinente debe, por tanto, atender simultáneamente a (a) cómo se ha pensado el orden socio-racial colonial en la investigación histórica y (b) cómo la educación histórica ha tratado, simplificado o problematizado ese conocimiento en la escuela.

En el terreno de la didáctica de la historia, existe un consenso amplio en torno a la necesidad de desplazar la enseñanza enciclopédica hacia el desarrollo de pensamiento histórico. Wineburg (2001) mostró que la lectura experta de fuentes implica procedimientos "antinaturales" —corroborar, contextualizar, sospechar— que no se adquieren con memorizar relatos. En el mismo sentido, Seixas y Morton (2013) sistematizaron conceptos que orientan la comprensión histórica (evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica, dimensión ética, significancia). Para el caso hispanoamericano, Santisteban y Pagès (2007) subrayaron que una educación democrática requiere formar ciudadanía deliberativa, lo cual demanda aulas donde el pasado sea discutido y no solo recitado.

En cuanto a la relación entre historia escolar e identidades colectivas, Carretero (2007) explicó cómo las naciones articulan "memorias" más que historias: narraciones que seleccionan y moralizan el pasado para producir adhesión. En América Latina, de Amézola (2005) documentó el peso de una tradición patriótica que, al privilegiar héroes y gestas, tiende a volver opacas las desigualdades y conflictos que atraviesan la experiencia histórica. Estas discusiones no apuntan a eliminar la identidad nacional de la escuela, sino a volverla objeto de análisis: comprender cómo se fabrica, a quién incluye, a quién excluye y con qué fines.

El problema adquiere particular densidad cuando el objeto es la colonia. La historiografía del siglo XIX y parte del XX tendió a leer el período colonial como prólogo teleológico de la independencia o como pasado vergonzante que debía ser superado. Sin embargo, una historiografía más reciente ha insistido en la continuidad de estructuras. Halperin Donghi (1987) sostuvo que la independencia política no equivale a una ruptura social: múltiples jerarquías coloniales sobrevivieron bajo nuevas formas republicanas. Esta mirada es decisiva para la enseñanza porque invita a pensar la colonia no solo como "antes", sino como matriz de larga duración.

Si el recorte se centra en el orden socio-racial, la historiografía ofrece herramientas especialmente fecundas. Quijano (2000) propuso el concepto de colonialidad del poder para señalar que la clasificación racial, articulada con la división internacional del trabajo, no fue un accidente colonial, sino un principio organizador de la modernidad. Dussel (1992) mostró, desde una lectura filosófica, que la modernidad europea se constituyó mediante el encubrimiento del Otro americano: una operación que no solo implicó dominación material, sino también producción de un saber que jerarquiza culturas. En el campo específico de las categorías de sangre, honor y religión, Martínez (2008) reconstruyó cómo la limpieza de sangre operó como ficción genealógica que organizaba pertenencias y estigmas en la Nueva España, mostrando la dimensión simbólica de la dominación.

Este conjunto de aportes converge en una consecuencia pedagógica: enseñar la colonia exige desnaturalizar categorías. La casta, el mestizaje o la "calidad" no deben ser presentadas como curiosidades pintorescas, sino como tecnologías sociales que definían acceso a trabajo, matrimonio, justicia y movilidad. Cuando el aula reduce el sistema de castas a una "pirámide" estática, pierde de vista su carácter conflictivo y negociado: hubo estrategias de blanqueamiento, litigios por estatus, pactos locales y resistencias que muestran la agencia de sujetos subalternos (Martínez, 2008; Quijano, 2000). En esa tensión se juega una dimensión decisiva de la ciudadanía: la disputa por reconocimiento y derechos.

La pedagogía crítica ofrece el marco normativo y metodológico para traducir este conocimiento histórico en formación ciudadana. Freire (1970) criticó la "educación bancaria" y defendió una pedagogía dialógica orientada a la conciencia crítica; Giroux (1988) insistió en que la escuela no puede limitarse a reproducir consensos, sino que debe crear condiciones para leer el mundo y desmontar ideologías. Habermas (1981) planteó, desde la teoría social, que la democracia requiere una esfera pública de deliberación racional; en términos escolares, ello invita a concebir el aula de historia como un espacio de argumentación con evidencias. Así, la enseñanza del orden socio-racial colonial puede convertirse en un ejercicio de deliberación sobre igualdad, justicia y

memoria pública, no para juzgar el pasado con moralismos anacrónicos, sino para comprender genealogías de dominación y de lucha por reconocimiento.

El análisis del corpus permite organizar los resultados en torno a dos planos complementarios: (1) cómo se ha narrado y problematizado el orden socio-racial colonial en la historiografía y en la didáctica, y (2) qué consecuencias se desprenden para una enseñanza orientada a la ciudadanía crítica.

1. Matrices narrativas que neutralizan la conflictividad colonial. Una primera recurrencia identificada en la literatura sobre historia escolar es la persistencia de matrices teleológicas: la colonia aparece como un tiempo "de tránsito" cuya función es explicar la independencia y la nación. En esa lógica, las jerarquías socio-raciales se vuelven un escenario pintoresco que antecede a la igualdad republicana, y no un problema que atraviesa la modernidad. Carretero (2007) describió este mecanismo como una forma de memoria identitaria: el pasado se narra para producir cohesión, no para abrir preguntas. En el caso latinoamericano, de Amézola (2005) señaló que la impronta patriótica tiende a moralizar el relato, organizando un reparto de héroes y villanos que reduce la complejidad social.

   Una variante de esta matriz es la armonización del mestizaje. En ciertos relatos, el mestizaje funciona como metáfora reconciliadora: promete una comunidad sin conflicto donde la mezcla cultural habría resuelto la desigualdad. Sin embargo, desde la teoría de la colonialidad, esta promesa es problemática porque puede encubrir jerarquías persistentes: la mezcla no elimina el racismo; con frecuencia, lo reconfigura en pigmentocracias y en privilegios asociados a lo europeo (Quijano, 2000). Enseñar el mestizaje como "síntesis feliz" sin discutir sus asimetrías reproduce un sentido común que despolitiza la ciudadanía.

2. Silencios sobre tecnologías de dominación y sobre agencia subalterna. Una segunda recurrencia es la atenuación de la violencia estructural. La historiografía ha mostrado que el orden colonial se sostuvo sobre arreglos coercitivos del trabajo y sobre un régimen legal desigual: encomienda y repartimiento, mita, esclavitud africana, tributos, castigos y restricciones a la movilidad. Cuando el aula omite estas tecnologías o las reduce a definiciones breves, la desigualdad aparece como un accidente del pasado y no como una estructura históricamente producida. Halperin Donghi (1987) advirtió que muchas élites republicanas heredaron y reconfiguraron esas estructuras; por tanto, la omisión escolar tiene efectos cívicos: dificulta comprender por qué la igualdad republicana convivió con exclusiones persistentes.

El silencio no solo recae sobre la dominación, sino también sobre la agencia subalterna. Parte de la historiografía contemporánea ha insistido en que indígenas, africanos y castas no fueron meras víctimas pasivas: negociaron, resistieron, litigaron, huyeron, construyeron redes y produjeron formas culturales híbridas. Martínez (2008) mostró que las categorías de sangre y honor se disputaban en tribunales y en la vida cotidiana, lo que matiza la idea de un sistema rígido. Este tipo de hallazgos es didácticamente crucial: permite enseñar que la ciudadanía —entendida como lucha

por reconocimiento y acceso a derechos— tiene antecedentes coloniales en prácticas de resistencia y de negociación.

3. Currículo como selección cultural y disputa por el sentido público del pasado. El corpus pedagógico revisado coincide en que el currículo no es un inventario neutral de contenidos, sino una selección cultural donde se definen memorias legítimas y memorias periféricas (Apple, 1993). Cuando la colonia se organiza en torno a instituciones y gobernantes, el currículo privilegia la historia del poder. Cuando, en cambio, se organiza en torno a problemas (trabajo, jerarquía, religiosidad, justicia), abre espacio para sujetos y experiencias históricas diversas. La literatura en didáctica sostiene que este cambio de enfoque favorece el desarrollo de pensamiento histórico porque obliga a explicar, comparar y argumentar (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013).

4. Claves didácticas para enseñar el orden socio-racial colonial como fundamento de ciudadanía crítica. A partir de los hallazgos, se proponen cinco claves que articulan historia y ciudadanía sin caer en anacronismos:

    a) Problematización con preguntas de larga duración. En lugar de "¿qué fue el sistema de castas?", conviene iniciar con preguntas que abran conflicto y comparación: ¿cómo se definía quién podía acceder a ciertos oficios? ¿qué significaba "ser español" en un mundo de mezclas? ¿qué recursos tenía un sujeto subalterno para disputar su estatus? Estas preguntas orientan la investigación escolar hacia causas, consecuencias y tensiones, y permiten conectar con debates contemporáneos sobre discriminación y movilidad social (Quijano, 2000).

    b) Trabajo con fuentes y alfabetización histórica. Una enseñanza crítica requiere introducir a los estudiantes en el análisis de evidencias: cédulas reales, expedientes judiciales, padrones, pinturas de castas, relatos de viajeros, catecismos, cartas o crónicas. El objetivo no es acumular documentos, sino aprender a leerlos: identificar autoría, propósito, audiencia, contexto y silencios. Esta alfabetización histórica es condición para la deliberación democrática, pues entrena a distinguir argumento de propaganda (Wineburg, 2001).

    c) Multiperspectividad y otredad. La multiperspectividad no consiste en sumar "voces" como ornamento, sino en reconocer posiciones sociales y asimetrías de poder. Una pintura de castas, por ejemplo, debe leerse como artefacto clasificatorio: produce un orden visual del mundo y lo naturaliza. A la vez, es una fuente para discutir cómo la dominación se volvió sentido común. El concepto de otredad recuerda que la historia es un campo de representación: ¿quién habla? ¿quién queda reducido a objeto? (Trouillot, 1995). Trabajar estas preguntas en clase forma ciudadanos capaces de detectar operaciones similares en discursos contemporáneos.

L-ISSN: 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *41*(1), abril 2026, pp. 119-131

d) Discusión historiográfica y conciencia histórica. Mostrar que existen interpretaciones distintas —y que esas interpretaciones están situadas— ayuda a romper la ilusión de un relato único. Comparar, por ejemplo, una lectura celebratoria del mestizaje con una lectura crítica de la colonialidad del poder permite comprender que el pasado se disputa en el presente. Rüsen (2004) defendió que la conciencia histórica articula pasado, presente y futuro; en el aula, ello se traduce en preguntar qué se gana y qué se pierde cuando una sociedad elige una memoria y olvida otra.

e) Dimensión ética y ciudadanía deliberativa. La enseñanza de la violencia colonial —esclavitud, castigos, despojos— exige una ética pedagógica: evitar el espectáculo del sufrimiento y, en cambio, orientar la discusión hacia responsabilidades, estructuras y formas de resistencia. Habermas (1981) ofrece un horizonte útil: formar sujetos capaces de argumentar públicamente con razones. En clase, ello puede traducirse en debates regulados, juicios simulados o proyectos donde los estudiantes construyan un dictamen histórico basado en evidencias, distinguiendo entre comprensión y justificación.

Estas claves no son recetas. Funcionan como criterios para diseñar secuencias didácticas donde el orden socio-racial colonial sea abordado como problema público: un pasado cuya comprensión ayuda a pensar la igualdad, el reconocimiento y la justicia en sociedades atravesadas por herencias coloniales.

Propuesta de secuencia didáctica: del archivo colonial al debate ciudadano

Las claves didácticas identificadas en el análisis pueden traducirse en una secuencia de aula que preserve el rigor histórico y, a la vez, haga visible la dimensión pública del pasado colonial. A continuación, se propone una unidad breve (tres a cinco sesiones) pensada para educación media, adaptable a diferentes programas nacionales. Su propósito no es "cubrir" la colonia, sino enseñar a investigarla como problema: cómo se produjo y se disputó la diferencia socio-racial y qué implicaciones tiene para comprender la ciudadanía contemporánea.

Pregunta guía. La unidad se organiza en torno a una pregunta deliberadamente incómoda, capaz de conectar historia y presente sin presentismo: ¿cómo se fabricaba socialmente la "blancura" (o, en términos coloniales, la "calidad") y qué nos revela ese proceso sobre el vínculo entre jerarquía y acceso a derechos? Esta pregunta permite trabajar castas, honor, esclavitud y movilidad; también habilita discutir, con cuidado metodológico, cómo persisten formas de discriminación que se declaran "no racistas" mientras operan mediante estereotipos y privilegios (Quijano, 2000).

Selección de un dossier de fuentes. El docente prepara un conjunto acotado de documentos (seis a ocho) que representen perspectivas y registros distintos. Puede incluir: (1) una pintura de castas; (2) un fragmento de una cédula o reglamento sobre tributos y calidades; (3) un expediente judicial donde una persona solicite reconocimiento de estatus o discuta su "limpieza"; (4) un testimonio o registro sobre manumisión o compra de libertad; (5) un extracto de crónica o sermón

que legitime jerarquías; y (6) un mapa o padrón que permita observar segregaciones espaciales. La finalidad es enseñar que el archivo es heterogéneo y que cada documento tiene autoría, intención y silencios (Wineburg, 2001).

Trabajo guiado de lectura histórica. En pequeños grupos, los estudiantes analizan cada fuente con una guía estable: (a) ¿quién produce el documento y para quién?; (b) ¿qué pretende lograr?; (c) ¿qué categorías socio-raciales aparecen y cómo se definen?; (d) ¿qué desigualdades se naturalizan?; (e) ¿qué queda fuera del documento? Esta rutina favorece el pasaje del "dato" a la inferencia argumentada, núcleo del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013).

Contraste de perspectivas y discusión historiográfica. Una vez analizadas las fuentes, el aula construye un mapa de interpretaciones: ¿el sistema de castas fue rígido o negociable? ¿qué mecanismos de movilidad existieron y quiénes podían activarlos? Aquí resulta útil introducir, en lenguaje accesible, hallazgos historiográficos sobre estrategias de "blanqueamiento" y litigios por estatus. Los estudios sobre gracias al sacar, por ejemplo, muestran que la jerarquía era disputada y que el Estado colonial podía mercantilizar el reconocimiento social (Twinam, 2015). Este paso permite discutir que la desigualdad no opera solo por violencia directa, sino también por dispositivos administrativos y simbólicos.

Deliberación pública: un juicio histórico simulado. Con el mapa interpretativo elaborado, se organiza un "juicio" o audiencia simulada en la que se debate un caso construido a partir de fuentes reales: una familia parda que solicita reconocimiento de "blancura" para acceder a oficios y educación, una cofradía de negros que reclama derechos frente a autoridades locales, o un cabildo que discute normas de segregación. Los roles asignados (autoridades, solicitantes, testigos, defensores) obligan a los estudiantes a argumentar desde posiciones históricas situadas, distinguiendo entre comprender y justificar. La actividad debe cerrarse con un dictamen escrito donde se expliciten evidencias usadas y contraargumentos descartados. La experiencia, además de histórica, es cívica: entrena deliberación y respeto por reglas de discusión pública (Habermas, 1981).

Producto final y transferencia ciudadana. Para evitar que la unidad se agote en el "juego", se propone un producto final de síntesis: un ensayo breve, una infografía argumentada o una pieza de historia pública (museo escolar, podcast, exposición) donde se responda a la pregunta guía con evidencias. La evaluación puede combinar una rúbrica de pensamiento histórico (uso de fuentes, contextualización, perspectiva) con criterios de ciudadanía (argumentación, reconocimiento de diversidad, responsabilidad ética). Barton y Levstik (2004) defendieron que enseñar historia para el bien común implica precisamente conectar comprensión del pasado con deliberación sobre la vida pública; en esta línea, el producto final debe invitar a pensar qué formas de desigualdad se naturalizan hoy y cómo podrían discutirse democráticamente.

Evaluación: evidencias de aprendizaje histórico y ciudadano. En una unidad centrada en problemas, la evaluación no puede limitarse a comprobar si el estudiante recuerda definiciones de "casta" o "esclavitud". Lo pertinente es observar qué hace con las evidencias y cómo construye un juicio razonado. Se sugiere evaluar mediante tareas auténticas: el dictamen del juicio simulado, el

L-ISSN: 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, *41*(1), abril 2026, pp. 119-131

ensayo final o la pieza de historia pública. Cada tarea puede acompañarse de una rúbrica breve que explicite criterios y niveles. En el plano del pensamiento histórico, los indicadores centrales son: (1) uso de evidencia (selección pertinente de fuentes y citas precisas); (2) contextualización (capacidad de situar el documento en su tiempo y evitar anacronismos); (3) explicación causal (relacionar categorías socio-raciales con trabajo, honor e instituciones); (4) perspectiva histórica (reconocer intereses y límites de los actores, sin caricaturizarlos); y (5) reflexión ética (distinguir comprensión de justificación, y discutir responsabilidades estructurales) (Seixas & Morton, 2013). En el plano ciudadano, conviene valorar: (a) claridad argumentativa, (b) disposición al diálogo y al contraargumento, (c) reconocimiento de la diversidad histórica como parte de la comunidad política, y (d) capacidad de traducir el análisis histórico en preguntas públicas sobre desigualdad y discriminación en el presente. El componente ciudadano no exige "opiniones correctas", sino argumentos sostenidos en evidencia y sensibilidad hacia los derechos. Para fortalecer la autorregulación, es útil incorporar coevaluación y una breve autoevaluación reflexiva: ¿qué aprendí sobre la colonia que antes no veía?, ¿qué fuentes me hicieron cambiar de hipótesis?, ¿qué preguntas quedan abiertas? Esta práctica, coherente con una enseñanza de la historia orientada al bien común, consolida la idea de que aprender historia es aprender a deliberar responsablemente en la esfera pública (Barton & Levstik, 2004).

Consideraciones éticas y de cuidado. Trabajar esclavitud, racismo y violencia colonial exige condiciones de aula: lenguaje respetuoso, acuerdos de discusión, atención a posibles experiencias de discriminación presentes en el grupo. Una pedagogía crítica no instrumentaliza el dolor; lo reconoce, lo contextualiza y lo transforma en pregunta pública. En términos freireanos, la conciencia crítica se produce cuando el conocimiento histórico habilita lectura del mundo y acción responsable (Freire, 1970).

Los resultados permiten sostener que el principal obstáculo para una enseñanza ciudadana de la colonia no es la falta de contenidos, sino la forma de organizarlos y el tipo de preguntas que se autorizan en el aula. Cuando el currículo narra la colonia como simple antesala de la nación, transforma el orden socio-racial en un decorado sin efectos; cuando, por el contrario, lo presenta como tecnología histórica de clasificación y dominación, abre un campo de análisis donde la ciudadanía deja de ser una consigna abstracta.

Conviene subrayar, además, que esta relectura no es incompatible con la pertenencia nacional: la fortalece al volverla reflexiva. Cuando el estudiante comprende que los relatos patrióticos son construcciones y no espejos del pasado, puede sostener identidades sin dogmatismo. Esa disposición crítica, que Carretero (2007) llama memoria plural, es una condición de convivencia democrática en aulas marcadas por polarización y desinformación contemporáneas, en contextos escolares pluralistas hoy.

Desde el punto de vista historiográfico, el recorte propuesto permite trabajar una cuestión decisiva: la modernidad hispanoamericana se construyó junto con un régimen de diferencia que distribuyó trabajos, prestigios y derechos. Quijano (2000) mostró que esa clasificación no desaparece con las independencias; se reconfigura. Enseñar este proceso tiene una consecuencia cívica inmediata: los estudiantes aprenden a historizar lo que suele presentarse como "natural"

(mérito, color de piel, acento, apellido, barrio) y a reconocer que la desigualdad posee genealogías. En la medida en que identifican esas genealogías, pueden discutir la ciudadanía como práctica de ampliación de derechos y no solo como pertenencia formal.

Ahora bien, el enfoque crítico no debe confundirse con una pedagogía del resentimiento ni con la sustitución de un relato celebratorio por un relato condenatorio. El rigor histórico exige reconocer ambivalencias: hubo imposición y también negociación; violencia y también mestizajes culturales; coerción y también estrategias subalternas. Este equilibrio es imprescindible para evitar anacronismos. La dimensión ética de la historia, en términos de Seixas y Morton (2013), no consiste en dictar sentencias morales, sino en discutir cómo las sociedades recuerdan, olvidan y se responsabilizan.

En el plano pedagógico, la propuesta se alinea con la pedagogía crítica en un sentido preciso: desplaza el centro de la clase del relato del docente a la investigación guiada y al diálogo. Freire (1970) insistió en que la conciencia crítica surge cuando el educando participa en la problematización de su mundo; Giroux (1988) subrayó que la escuela debe formar sujetos capaces de leer ideologías. Enseñar el orden socio-racial colonial con fuentes y debates no es un gesto ornamental: es una práctica de alfabetización política, porque entrena a distinguir categorías sociales, intereses y mecanismos de legitimación.

Por último, la discusión sobre otredad resulta estratégica. En sociedades donde el racismo suele negarse o desplazarse, trabajar la representación del Otro colonial (indígena, africano, castas) permite mostrar que el lenguaje no solo describe: produce jerarquías. Trouillot (1995) advirtió que los silencios del pasado no son vacíos casuales, sino efectos de poder. Trasladado al aula, ello significa preguntar qué voces faltan en el manual, qué archivos se consideran legítimos y qué experiencias quedan fuera de la memoria pública. Formar ciudadanía crítica implica enseñar a detectar esas operaciones y a discutirlas públicamente, con evidencias y argumentos.

En síntesis, la enseñanza crítica del orden socio-racial colonial no busca “actualizar” la colonia como si fuera idéntica al presente, sino ofrecer instrumentos para comprender cómo se configuraron desigualdades y cómo se disputaron. Esa comprensión, articulada con prácticas de deliberación en el aula, fortalece competencias ciudadanas que van desde la argumentación hasta el reconocimiento de la diversidad.

Conclusiones y recomendaciones

Delimitar el objeto de estudio en torno al orden socio-racial colonial permite resolver un problema frecuente en la enseñanza de la colonia: la generalidad. El sistema de castas, la esclavitud y los discursos de limpieza de sangre no son anexos del relato; constituyen una gramática histórica que organizó trabajo, prestigio y derechos. Enseñarlos críticamente ofrece a los estudiantes una llave para comprender la persistencia de desigualdades y la fragilidad de la igualdad republicana.

La revisión y el análisis realizados permiten concluir, primero, que persisten matrices narrativas escolares que neutralizan la conflictividad colonial al subordinarla a la teleología nacional y al celebrar el mestizaje como reconciliación. Segundo, que esos relatos suelen silenciar tecnologías de dominación y minimizar la agencia subalterna, con efectos cívicos: dificultan reconocer que la ciudadanía se ha construido mediante conflictos por reconocimiento y acceso a derechos. Tercero, que la literatura didáctica y la pedagogía crítica ofrecen herramientas sólidas para revertir esa situación si el aula se organiza en torno a problemas, fuentes y multiperspectividad. De estas conclusiones se desprenden recomendaciones operativas para docentes y diseñadores curriculares:

1. Reorganizar unidades sobre colonia en torno a problemas públicos (trabajo, jerarquía, justicia, movilidad), evitando la mera cronología.

2. Incorporar un repertorio acotado pero diverso de fuentes (textuales y visuales) y enseñar procedimientos de lectura crítica.

3. Diseñar actividades de deliberación regulada (debates, juicios simulados, informes) donde el alumnado argumente con evidencias.

4. Hacer explícitas las decisiones curriculares: qué se incluye, qué se omite y por qué, promoviendo una conciencia histórica reflexiva.

5. Favorecer formación docente continua en historiografía colonial y en didáctica del pensamiento histórico, para evitar tanto el simplismo patriótico como el presentismo moralizante.

En términos de investigación futura, resulta pertinente complementar este estudio documental con análisis empíricos de currículos, manuales y prácticas de aula en distintos países hispanoamericanos. Ello permitiría medir con mayor precisión qué narrativas predominan, qué resistencias enfrentan las propuestas críticas y qué aprendizajes ciudadanos efectivamente se producen en estudiantes. Mientras tanto, la contribución principal de este trabajo consiste en ofrecer un marco teórico-metodológico coherente para pensar la colonia como fundamento de ciudadanía crítica: un pasado que no se enseña para cerrar debates identitarios, sino para abrirlos con rigor, pluralidad de fuentes y responsabilidad democrática.

Referencias

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.

De Amézola, G. (2005). *Entre historiadores y pedagogos: La enseñanza de la Historia en las "Fuentes para la transformación curricular"*. [X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**]**. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral Rosario. 1–20. https://cdsa.aacademica.org/000-006/227

Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Nueva Utopía.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.

Halperin Donghi, T. (1987). *El espejo de la historia: Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Sudamericana.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 559–603). Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Martínez, M. E. (2008). *Genealogical fictions: Limpieza de sangre, religion, and gender in colonial Mexico*. Stanford University Press.

Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. *Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7846064

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: Una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, J. R. López, y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353–368). Universidad de Deusto.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

Twinam, A. (2015). *Purchasing whiteness: Pardos, mulattos, and the quest for social mobility in the Spanish Indies*. Stanford University Press.

Wineburg, S. (2001*). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.