



NOTAS PARA DESCOLONIZAR LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

NOTES FOR DECOLONIZING HISTORY AND ITS TEACHING

NOTAS PARA DESCOLONIZAR A HISTÓRIA E O SEU ENSINO

Isidora Valentina Sáez Rosenkranz¹

Resumen

Este artículo contiene un conjunto de tres notas complementarias, en el que propone una reflexión para descolonizar la historia como disciplina y su enseñanza escolar, partiendo de la premisa de que la investigación, la escritura y el aprendizaje de la historia no son neutrales, sino situados en la matriz moderno/colonial. La primera nota deconstruye las condiciones de producción del saber histórico: cómo se decide lo historiable, qué sujetos obtienen voz, qué fuentes se legitiman y de qué manera la corporalidad y los sentidos —tradicionalmente subordinados a la vista— pueden reabrir la experiencia cognoscitiva. Además, muestra cómo la historia escolar reproduce estas jerarquías a través de currículos, libros de texto y memorias corporales del profesorado, en una institución con escasa autonomía frente a prescripciones y materiales. La segunda nota explora la genealogía disciplinar y su colonialidad: el eurocentrismo como universalismo, la alfabetización como filtro de legitimidad, y el papel canonizador de universidades, archivos, museos y escuela. Aporta, además, evidencia sobre imaginarios persistentes —incluida su reproducción algorítmica— y la vigencia del relato heroico que reduce otras temporalidades y agencias. La tercera nota propone una didáctica decolonial basada en horizontalidad epistémica, co-investigación y creación de infraestructuras comunitarias de memoria; sugiere prácticas (archivos escolares-comunitarios, trabajos con categorías alternativas, evaluación pública y situada) y redefine el rol docente como mediador ético. El cierre reivindica la transparencia metodológica frente a la falsa neutralidad y orienta el saber histórico al fortalecimiento de la agencia ciudadana, evitando relegar “otras historias” a anexos periféricos

Palabras clave: Descolonización, Didáctica de la Historia, Historia, Escuela, Colonialidad.

Abstract

¹ Licenciada en Historia (Universidad de Chile), Magíster en Estudios Latinoamericanos (Universidad de Chile), Máster en Investigación, formación y evaluación educativa (Universidad de Barcelona) y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (Universidad de Barcelona). Miembro del grupo de investigación DHIGECs-COM, profesora agregada del departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7453-609X> / Email: isidora.saez@ub.edu



This set of three complementary notes proposes a reflection on decolonizing history as a discipline and its teaching in schools, starting from the premise that the research, writing, and learning of history are not neutral, but rather situated within the modern/colonial matrix. The first note deconstructs the conditions of production of historical knowledge: how what is considered historicizable is decided, which subjects are granted a voice, which sources are legitimized, and how corporeality and the senses—traditionally subordinated to sight— can reopen the cognitive experience. Furthermore, it shows how school history reproduces these hierarchies through curricula, textbooks, and the bodily memories of teachers, within an institution with limited autonomy regarding prescriptions and materials. The second note explores the disciplinary genealogy and its coloniality: Eurocentrism as universalism, literacy as a filter of legitimacy, and the canonizing role of universities, archives, museums, and the school. It also provides evidence on persistent imaginaries—including their algorithmic reproduction—and the prevalence of the heroic narrative that reduces other temporalities and agencies. The third note proposes a decolonial didactics based on epistemic horizontality, co-research, and the creation of community infrastructures of memory; it suggests practices (school-community archives, working with alternative categories, public and situated evaluation) and redefines the teacher's role as an ethical mediator. The conclusion vindicates methodological transparency against false neutrality and directs historical knowledge toward the strengthening of citizen agency, avoiding the relegation of "other histories" to peripheral annexes.

Keywords: Decolonization, History Didactics, History, School, Coloniality.



1. Introducción

Este texto busca plantear algunas ideas para pensar en procesos de descolonización de la Historia (como saber producido y como práctica de investigación), su enseñanza desde su dimensión de historia pública y desde la función de la Historia como materia escolar. El texto parte de una premisa obvia, pero importante de recordar: la historia en sus dimensiones como investigación y enseñanza no es neutra, sino que nace de un determinado contexto. Al mismo tiempo, el escrito defiende la idea de que la historia, como disciplina y como práctica escolar, reproduce la estructura de la matriz colonial del saber. Por ello, descolonizar exige intervenir no solo los contenidos, sino los modos de conocer, los criterios de legitimidad e, incluso, las infraestructuras institucionales desde donde se albergan.²

La primera nota muestra cómo las decisiones metodológicas, las concepciones epistemológicas y las jerarquías propias del paradigma moderno/colonial determinan qué se considera historiable, qué sujetos obtienen voz y qué fuentes se legitiman. También expone cómo la historia escolar reproduce estas matrices a través de currículos, libros de texto, prácticas docentes y memorias corporales heredadas. La segunda nota profundiza en los fundamentos coloniales de la historia y la escuela, subrayando el papel de las instituciones —archivos, universidades, museos, escuela— en la construcción del canon. Allí se explora, además, cómo los imaginarios sociales sobre la historia permanecen anclados en imágenes eurocéntricas y letradas, reforzadas incluso por tecnologías contemporáneas como la inteligencia artificial, que tienden a reproducir repertorios visuales dominantes. Descolonizar el saber implica intervenir en estas estructuras de legitimidad y sus regímenes de visibilidad.

Finalmente, la tercera nota propone una didáctica histórica decolonial basada en la horizontalidad epistémica, la co-investigación y la creación de infraestructuras comunitarias de memoria. Plantea prácticas concretas y un modelo de evaluación centrado en procesos y productos públicos. El rol docente se redefine como mediación ética y metodológica, orientada a transformar el aula en un espacio de investigación colectiva y de reconfiguración del saber histórico.

2. Situando el conocimiento histórico e histórico escolar

En estas notas partimos de una cuestión que conviene recordar cuando pensamos en la historia como práctica de investigación y enseñanza generadora de saberes: la ausencia de neutralidad. Investigar, escribir, estudiar, enseñar y aprender historia no son acciones neutras, asépticas, ni objetivas. Son un producto cultural que está mediado por el lugar desde donde se emiten y leen los discursos (Williams, 2000). De esta manera, responden a determinados contextos, intereses e intenciones. Incluso, aun cuando se trabajase desde una historia descriptiva y episódica, que muchas veces es considerada como objetiva (Aróstegui, 1995), ésta se enuncia desde un posicionamiento epistemológico respecto a la ciencia en general y a la historia en particular, que incluye una serie de asunciones que incorporan maneras de pensar, de entender la investigación histórica y su función social.

² Texto derivado del postdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata con el proyecto titulado “Cartografías decoloniales del saber histórico escolar: hacia una didáctica situada y emancipadora” (2025-2026), tutorizado por el Dr. Francisco Ramallo.



Estas cuestiones se materializan en una serie de aspectos propios del acto de hacer historia, que incluye algunas inherentes a la persona que investiga y otras, de carácter metodológico de la práctica investigadora. Preguntas como, ¿cómo conocemos y nos aproximamos al pasado? o ¿qué dimensionalidad de nuestro cuerpo nos permite conocer aquel hecho social que estudiamos? son interrogantes que interpelan el propio origen del saber, que muchas veces es olvidado en la formalización del conocimiento histórico (libros e historias narradas).

Sería importante plantearnos, entonces, la necesidad de incorporar en la investigación histórica otros medios de conocer, más allá de lo puramente racional y cartesiano (Quijano, 2014; Tuhiwai Smith, 2017). Incorporar cuestiones como la experiencia sensorial (en tanto medio de conocimiento para la persona que investiga, para la que lo recibe y para quien aprende de él), puede ofrecer lecturas con mayor densidad humana que las ofrecidas por una investigación puramente documental que construyen su saber desde la fuente escrita. Por ejemplo, caminar la ciudad donde suceden los hechos que se investigan puede cambiar la experiencia cognoscitiva de la lectura que se hace de las fuentes; puede ofrecer vivencias situadas y realistas que se matizan en sentir las distancias, el calor o la brisa marina. En tanto tal, la experiencia corpórea ofrece a la persona historiadora la capacidad de hacer de esa narrativa un texto con notas de cotidianidad que facilite que sea comprendida por personas no especialistas.

Una cuestión parecida sucede cuando se integran otras dimensiones sensoriales como el olfato o el gusto en el estudio del pasado, o incluso los ambientes sonoros. ¿Cómo olía o cómo sonaba aquel pasado que se reconstruye y se explica? Todos estos aspectos, normalmente quedan fuera de la historiografía (y de su dimensión pública, como su aprendizaje en el aula) y, sin duda, contribuyen a una mejor comprensión de los fenómenos del pasado cuando se trasladan a la escuela, debido a que activa procesos de empatía que facilitan la comprensión y análisis del pasado. Esto entra en contradicción con el hecho de que en el paradigma moderno/colonial se genere un conocimiento basado prioritariamente en la vista y la racionalidad, implica un saber que excluye otras dimensiones relacionadas con la corporalidad del ser humano.

El propio sistema cognoscitivo en el que se inserta la Historia conlleva implícita estas premisas. Los procesos históricos que en diversos momentos expandieron el paradigma moderno/colonial a lo largo y ancho del planeta han generado que, con o sin quererlo, estemos inevitablemente dentro de sus marcos (Tuhiwai Smith, 2017) y cualquier reflexión sobre el saber, aunque tenga un objetivo emancipatorio, se encuentra estructuralmente construido desde allí. Reconocer este elemento seminal, de un lugar de enunciación colonizado, implica asumir en su producción ulterior las propias tensiones y contradicciones constitutivas del sistema moderno/colonial; sin embargo, no desactiva la posibilidad de actuar en aras del proyecto descolonización. Por el contrario, abre un campo fértil para problematizar desde la actualidad aquella matriz y proponer de forma situada acciones conducentes a pensar maneras para desmontar aquellas estructuras (Walsh, 2013).

Otro punto que debe considerarse en la comprensión de la investigación histórica, entendida ésta como fenómeno humano y social, y de su enseñanza como medio de historia pública, son las conceptualizaciones teóricas y epistemológicas que tenga la persona historiadora. En el proceso de investigación existe una serie de toma de decisiones de carácter metodológico que encarnan unos principios sobre el conocimiento histórico a producir. Así, se decide aquello que es historiable y, en



consecuencia, válido para ser incluido en un estudio del pasado, al tiempo que consustancialmente se decide aquello que no es historiable y, por tanto, no válido como fenómeno que puede permanecer en los anales del tiempo.

La historicidad, entonces, es uno de los espacios primigenios, donde se manifiesta la ausencia de neutralidad en la investigación histórica (Carr, 1987; Hobsbawm, 1998). La cuestión de lo historiable o no historiable implica decidir sobre las voces válidas de la historia, sobre los sujetos legítimos para darles voz en el presente a través de los documentos; y de forma inherente se plantean los que no son válidos para ser protagonistas de aquella historia. Ello ha llevado a que sujetos como las mujeres, otros géneros o las infancias, hayan tenido escasa historicidad y, en consecuencia, la historia que conocemos se haya construido como una narrativa, principalmente, masculina y adulta. Alguien podría argumentar que el problema radica en la disponibilidad de las fuentes; sin embargo, la variedad de archivos históricos, así como la diversidad en la naturaleza de las fuentes que éstos suelen albergar no sostienen esta afirmación. Ciertamente es que, por la propia naturaleza moderna/colonial del archivo, custodia fuentes principalmente políticas, institucionales, masculinas y adultas. Pero, la lectura detallada de ellas permite encontrar, bien sea de manera secundaria o bien sea en fuentes poco habituales, como las imágenes, otros sujetos que permitirían dotarles de historicidad. La cuestión, entonces, no se circunscribe únicamente a las fuentes, sino que radica en la formulación de preguntas alternativas que conduzcan a trabajar de forma alternativa con las fuentes.

La determinación de la historicidad de los sujetos y de los temas de investigación tienen una correlación en las fuentes utilizadas, aunque no exclusivamente, y en cuya elección también median las decisiones de las personas historiadoras. En visiones más clásicas, donde la historia se entiende como una disciplina objetiva sobre los hechos del pasado y bajo una idea de saber basado en la vista y lo textual, las principales fuentes válidas para construir la historia correspondían a las escritas (Aróstegui, 1995). Esta manera de entender el cómo se construye el saber histórico implica la aplicación de criterios que jerarquizan las producciones humanas dando valor al texto por sobre otras evidencias, como las iconográficas, las objetuales o las orales (Tuhiwai Smith, 2017). No ha sido sino hasta tiempos bastante recientes que la comunidad de personas dedicadas a la investigación histórica ha validado la inclusión de otras fuentes, como las iconográficas, sonoras u orales, aunque en las investigaciones siga primando el uso de documentos escritos por sobre otros formatos de evidencias (Burke, 1996). Así, las manifestaciones metodológicas de la epistemología de la historia presentan una naturaleza del conocimiento que, en gran medida, reproduce la matriz moderna/colonial del saber generado, incluso a pesar de los esfuerzos de algunos historiadores por buscar narrativas alternativas. La emergencia de diversas corrientes alternativas sobre el análisis del pasado, especialmente desde el último cuarto del siglo XX, han cuestionado estas miradas más clásicas sobre la historia, incorporando una diversidad más vasta de sujetos. En este sentido, se plantea como una historia más completa que la que atendíamos tal vez hasta mitades del siglo XX (Burke, 1996), pero cuyo impacto social, sigue siendo un reto (Gruzinski, 2018).

De hecho, la historia, que en su dimensión constitutiva viene encarnando los elementos de la matriz moderna/colonial, es la que se ha permeado en los espacios públicos como la escuela. Su función como disciplina ha sido concomitante con la que se ha reconocido a la historia como materia escolar. Ya lo decía Heródoto, el llamado padre de la Historia, cuando presentaba sus nueve libros sobre la Historia: “se dirige

principalmente a que no llegue a desvanecerse con el tiempo la memoria de los hechos públicos de los hombres, ni menos a oscurecer las grandes y maravillosas hazañas, así de los griegos, como de los bárbaros”. Es decir, esta función de preservar los hechos importantes del pasado para las futuras generaciones es lo que motivó, también, la constitución de la historia como materia escolar (Cuesta Fernández, 1997).

La idea de que la historia está alineada con la formación de la ciudadanía futura, y que dentro de ella estuviesen estos hechos importantes del pasado, es un rasgo que se ha mantenido prácticamente invariable en la historia como materia escolar, al menos desde el siglo XVII. Al no producir conocimiento histórico por sí misma, la historia escolar reproduce los saberes o narrativas generados por la práctica investigadora de las personas historiadoras, al tiempo que se suman los propios elementos que estructuran la escuela como institución.

El devenir de la Historia como disciplina de saber ha sido distinto del de la historia como materia escolar (Cuesta Fernández, 1997). Esta última está determinada, en lo prescriptivo por las decisiones políticas de las cúpulas dirigentes y con capacidad de decisión. Ya lo concluía Marc Ferró (2007) en su estudio sobre el aprendizaje de la historia en el mundo: independientemente del régimen político y las ideologías que primaran en distintas realidades, los contenidos de historia estaban vinculados con fortalecer el sistema y justificarlo. En este proceso la elección de los contenidos es una cuestión clave, puesto que conforma los elementos que deben ser aprendidos por la ciudadanía en formación. En esta elección se enfatizan unos saberes, omitiendo, deslegitimando o parcializando otros. Por ejemplo, en el caso del eurocentrismo los otros, son utilizados para reforzar las narrativas hegemónicas, ya sea por desvalorización o revalorización (Durna et al., 2025). Descolonizar la historia —tanto la disciplina académica, como su enseñanza— es un proceso necesario, porque desplaza el centro de gravedad del saber desde un conocimiento producido desde occidente para explicarse y justificarse a sí mismo, hacia un saber al servicio de la agencia ciudadana para todas las personas y que supere la elitización de la ciencia histórica.

En este proceso, además de los contenidos escolares derivados de las políticas educativas está el peso de la cultura y la práctica escolar, tanto del profesorado, como del alumnado. Ambos agentes, con sus códigos culturales intervienen en su camino de transmisión y recepción. Si docentes y discentes no tuviesen un peso importante en la reproducción de la cultura escolar ¿cómo se explica que luego de casi tres décadas desde la implementación de un currículum por competencias, la historia siga siendo una oportunidad perdida para trabajarlas (ver, por ejemplo, Sáiz Serrano, 2014; Toro-Pérez & Parra-Monserrat, 2022)? Parece ser que el peso de la experiencia como estudiante, principalmente su dimensión corpórea, es importante en la reproducción de los significados de la escuela. Ello explicaría la distancia existente entre lo que el profesorado de historia piensa de su práctica y lo que realmente sucede en ella (Sánchez Ibáñez et al., 2020). La experiencia corporal de la persona que estudia y que luego se transforma en docente, se mantendría anclada en el cuerpo, como una memoria que emergen al performar en el aula. Así, las dimensiones corpórea, kinestésica y performática tendrían un peso muy significativo a la hora de construir y transmitir el pasado hacia la ciudadanía en formación, mediante el ejercicio de la docencia; incluso más que la dimensión cognoscitiva, que de forma verbalizada reconoce el valor social que tiene la historia para formar personas críticas en el presente (Miguel-Revilla et al., 2017).

Esta dimensión performativa del acto educativo (y por qué no, del de investigación histórica y documental) al depender del cuerpo, y habiendo sido el cuerpo desestimado como agente de conocimiento en el paradigma moderno, no ha sido validado como medio principal de conocimiento, y en tanto tal, tampoco ha sido interpelado como agente de saber. El sistema cartesiano de conocimiento se basó en la vista, en primer lugar y el oído en segundo (Quijano, 2014), quedando los otros sentidos desdramatizados de los medios legítimos para generar conocimiento, aun cuando es claro su relevante papel en la reproducción de saberes.

Por último, cabe mencionar entre los factores que contribuyen a la generación y transmisión de conocimiento histórico escolar la poca autonomía del sistema educativo y del profesorado. Henri Giroux (1990) ha puesto en valor el papel docente como generador de conocimiento, aunque en la práctica éste desaproveche su potencial, reproduciendo las narrativas tradicionales. De esta manera, mientras el mundo académico que genera la historia tiene libertad para plantear historias alternativas o pensar el conocimiento histórico con autonomía (Hobsbawm, 1998), la historia como materia escolar acaba estando determinada por los currículos y los libros de texto, dificultando en cierta medida la posibilidad de ejercer este papel de generación de conocimientos alternativos.

3. El conocimiento histórico y el paradigma moderno/colonial

Reconocidos historiadores han establecido como algo natural el origen occidental de la ciencia histórica (véase por ejemplo, Bloch, 1952; Hobsbawm, 1998) y aunque han aspirado a destacar su función e impacto social, en el trasfondo de su pensamiento subyace una idea jerárquica de la complejidad de ésta que la hace accesible sólo para entendidos y eruditos. Este punto queda reflejado con claridad en la siguiente afirmación de Marc Bloch “no alcanzo a imaginar mayor halago para un escritor que saber hablar por igual a los doctos y a los escolares. Pero reconozco que tal sencillez sólo es privilegio de unos cuantos elegidos” (1952, p. 9). En esta frase, Bloch dejaba entrever el reto que supone hacer de la historia un saber comprensible para todo el mundo y reconoce que la clave reside en la sencillez del mensaje, que no es lo mismo que su simplificación. Acoger esta crítica e intentar resolverla a través de una historia pública, que sea realmente accesible al público no ilustrado, implica cuestionar la audiencia para la cual se escribe la propia historia. Para ello, tal vez más que una descolonización de la disciplina entendida como ruptura, sería deseable que ésta se sitúe en una historia comprometida con la liberación intelectual y pedagógica; que asuma sus límites, pero aspire a tener un impacto social (Gruzinski, 2018). Este planteamiento, para que sea efectivo, debe venir desde las propias personas dedicadas a la investigación histórica, es decir, desde dentro de la disciplina.

Siendo la Historia un campo de saber sólidamente configurado con los siglos, encontrar espacios para plantear estas cuestiones, ciertamente, no es sencillo. Sin embargo, el momento histórico que vivimos refuerza la urgencia de repensar maneras alternativas de conocer e interpretar el mundo, que ayuden a encontrar las grietas dentro del sistema moderno/colonial de conocimiento y práctica (Walsh, 2013) al que las propias ciencias y humanidades han contribuido a desarrollar. En este contexto, para ayudar a desmontar imaginarios sobre la Historia, la escuela se revela como un potencial *gran influencer*. Casi todas las personas pasan por ella y casi en todos los niveles hay contenidos a trabajar del medio social, que suelen estar encabezados por la Historia. Lo anterior convierte a esta disciplina escolar en un espacio clave donde el



saber, en este caso sobre el pasado, se puede reproducir o resignificar con lecturas que caminen hacia una descolonización. De esta manera, trasladar a la escuela otras epistemologías, otras voces, nuevas preguntas que sean trabajadas de una forma sencilla, es una apuesta estratégica. No se trata de reducir los saberes académicos formalizados a un lugar anecdótico, ni de simplificarlos con tal de que pierdan su sentido explicativo, sino de redistribuir la autoría del conocimiento, concediendo a infancias y adolescencias un papel productor y no solamente receptor de narrativas.

Así se interpela la colonialidad del saber —que podemos resumir como la estructura moderna y occidental que regula el conocimiento—, atendiendo a cuestiones como determinar quién puede producirlo, con qué categorías, para quién, y desde qué instituciones. En el caso de la historia, esta colonialidad se materializó en una disciplina que, en su constitución moderna, homologó dos planos: la historia como práctica humana universal de transmisión de memoria y sentido (presente en todas las culturas) y la historia como saber formalizado, alfabetizado, anclado en instituciones y métodos occidentales. Aquí nos ocupa esta segunda dimensión.

La genealogía disciplinar exhibe estos rasgos desde sus orígenes. Ya Heródoto establecía una función política de la historia: preservar la memoria de las grandes hazañas de “griegos y bárbaros”. Con el despliegue de la modernidad, la historia académica se va afirmando como narrativa de progreso, ligada a un tiempo lineal casi teleológico, y caracterizada por la creencia en la universalidad de sus categorías (Chakrabarty, 2008). Este universalismo no es neutro, sino que deriva en eurocentrismo que sitúa a Europa como centro explicativo y medida del mundo y su historia (Chakrabarty, 2008; Lander, 2000).

Otro soporte estructural de la colonialidad del saber en la Historia es la alfabetización como criterio de legitimidad. La disciplina elevó el documento escrito a fuente privilegiada, excluyendo o subordinando otras (orales, visuales, kinestésicas). El efecto fue doble. Por un lado, un saber producido por adultos letrados, con acceso a archivos y bibliotecas y, por otro, una reducción del campo de lo decible histórico a lo que dejó huella textual. Incluso cuando la historiografía amplió su repertorio a otras formas de hacer historia (ver, por ejemplo, Burke, 1996), el imaginario social de la historia continuó anclado en el canon documental.

Las instituciones cumplen un papel clave en esta arquitectura. Universidades, archivos, museos y escuela actúan como aparatos de canonización, seleccionando qué entra en el acervo y cómo se enseña. La escuela, en particular, vehicula el relato histórico en clave nacional, con héroes, cronologías y efemérides, que se interiorizan desde edades tempranas y consolidan arquetipos resistentes al cambio. Esta inercia institucional explicaría que, pese a las interpelaciones de corrientes críticas, pervivan currículos y materiales que re-editan la narrativa del gran hombre y los hechos políticos.

El locus epistemológico desde donde nos situamos asume para plantear alternativas, que se puede actuar desde los márgenes, o bien, incluso desde las mismas instituciones (Tuhivai Smith, 2017; Walsh, 2013). Las perspectivas decoloniales emergen muchas veces desde la universidad, que es uno de los “bastiones” de aquel saber colonial. Este hecho no invalida la crítica; de hecho, ofrece la posibilidad del trabajo descolonizador al hablar desde dentro, visibilizar las operaciones del canon, abrir el archivo, reformular las preguntas y redistribuir la autoría del conocimiento. Así, el ejercicio de descolonización consideramos que no equivale a sustituir un relato por otro, ni a encapsular sujetos subalternos en apartados al margen de la narrativa central. Significa apuntar por reordenar el campo: reconocer múltiples temporalidades,

territorialidades y saberes; debilitar las jerarquías binarias como civilizado y bárbaro o nosotros y ellos; y producir una historiografía que, sin renunciar al rigor, dialogue con otras epistemologías y asuma su responsabilidad pública.

Existe una brecha entre la realidad plural de la práctica histórica y los imaginarios sociales. Para explorarla utilizamos la inteligencia artificial, que de alguna manera funciona como barómetro sobre las ideas contemporáneas. Cuando se solicita a una inteligencia artificial que ilustre “fuentes primarias” y “un archivo histórico”, el resultado ofrece iconografías canónicas: tonos oscuros, estancias cerradas, hombres leyendo entre anaqueles y la idea del libro, dispositivo escrito, como principal soporte legítimo (Imagen 1). Estas imágenes plantean que la historia se construye a puerta cerrada, lejos del espacio público, en base a papeles, fotografías y libros, ajena a espacios reales, abiertos y donde sucede la vida cotidiana. Como contraste, la luminosidad de las salas de lectura actuales de los archivos contemporáneos, diáfanos, sociales, vivas, quedan fuera de este cuadro canónico que ofrece la inteligencia artificial.

Imagen 1. Imágenes de IA sobre "archivo histórico" (izquierda) y "fuentes primarias" (derecha)



Imágenes generadas con Gemini AI en noviembre de 2025

Estos imaginarios no son anecdóticos. Se retroalimentan por el propio funcionamiento de buscadores y modelos de IA que optimizan lo que ya es dominante. Si la sociedad consulta y reproduce el mismo repertorio visual, la tecnología lo consolida (Ervik, 2023). En esta dinámica, se revela el carácter decimonónico, aislado, individualista y jerárquico del imaginario que existe sobre los espacios de construcción de la Historia. Lo anterior no es gratuito. Esta idea sobre la historia y las fuentes es impulsada por la misma escuela. En un estudio en desarrollo³, al observar cuándo se utilizan en los libros de texto latinoamericanos las fuentes primarias de forma didáctica y para construir conocimiento, pudimos observar que, a pesar de disponer de variadas fuentes y de diverso tipo, como ya han advertido otros estudios, la gran mayoría se utiliza con fines ilustrativos (Gómez Carrasco & López Martínez, 2014; Sáiz Serrano, 2014). En nuestro estudio hemos observado, además, que solo las fuentes escritas de carácter político son las empleadas para generar conocimiento histórico con el

³ Es un trabajo que se encuentra en desarrollo fruto de la recogida de datos en una estancia postdoctoral realizada a finales de 2024 en el Georg Eckert Institut (Braunschweig), bajo el título “Comparing the Use of Historical Sources in Textbooks: A Comparative study of How They Construct and Convey Historical Knowledge”.

alumnado, reiterando el valor de ciertos documentos como fuentes válidas para construir un saber sobre el pasado.

De la misma forma que los materiales reproducen en la práctica ciertas ideas sobre la historia, éstos enquistan los significados sobre cuestiones clave de la función de la historia en el sentido decimonónico originario que ya planteaba Heródoto: las historias nacionales y sus héroes.

Un par ejemplos, tomado de textos escolares latinoamericanos, muestra la vigencia del relato heroico, incluso en libros de textos que corresponden a currículums que han iniciado procesos de descolonización en sus narrativas como México o Ecuador. Así, vemos a José María Morelos encarnado en clave épica y civilizatoria, lo cual es contradictorio con la apuesta curricular mexicana que busca una enseñanza que pone la diversidad cultural e histórica. Una cuestión semejante sucede al trabajar en Ecuador con el encuentro entre dos personajes de la independencia de la Gran Colombia: San Martín y Bolívar. Llama la atención que el único contenido histórico refiera a parte de la biografía de Simón Bolívar y su ideario (Imagen 2). Así, es claro que, aunque los currículos incorporen nuevos temas, la estructura narrativa permanece: grandes hombres y grandes hechos como centro de la historia nacional. Este marco omite otras agencias y otras temporalidades, o las confina a secciones anexas, secundarias o anecdóticas al menos en momentos claves de la historia.

Imagen 2. Narrativa nacional heroica en texto mexicano (Izquierda) y ecuatoriano (derecha)

Dirigidos principalmente por algunos militares de origen criollo que apoyaban la autonomía novohispana, los insurgentes comenzaron a ganar territorios. En principio, saquearon la Alhóndiga de Granaditas y continuaron hacia el centro de Guanajuato, hasta que, el 30 de octubre de 1810, en la batalla del Monte de las Cruces (cerca de Toluca) vencieron al ejército realista del general Torcuato Trujillo. Sin embargo, la tropa de Hidalgo comenzaba a reducirse, pues para defenderse no contaban con las mismas armas que los realistas.

Tiempo después, en enero de 1811, los insurgentes perdieron la batalla de Puente de Calderón (hoy Jalisco) a manos del bando realista, dirigido por Félix María Calleja. Entonces, algunos de los líderes del movimiento insurgente, al frente de una numerosa tropa de alrededor de 1500 hombres, decidieron trasladarse al norte de la Nueva España con la esperanza de obtener apoyo, sobre todo de Estados Unidos, pero en Chihuahua fueron apresados y encarcelados. Hidalgo, Mariano Jiménez, Ignacio Allende y Juan Aldama fueron fusilados.

La primera etapa de la lucha de Independencia, conocida como inicio, se caracterizó por ser un movimiento criollo cuyo objetivo era definir un sistema de gobierno para Nueva España. Las ideas de la ilustración, la marginación de extensos grupos de población indígena y mestiza, así como las condiciones caóticas que produjo la Intervención Francesa en España, originaron el surgimiento de un movimiento independiente en Nueva España.

Pensamiento, lucha y contexto de la derrota de José María Morelos

Después de la muerte de los jefes iniciadores de la guerra de Independencia, José María Morelos y Pavón asumió el liderazgo del movimiento insurgente, e inició la segunda etapa, conocida como auge o expansión, cuando el movimiento concretó logros importantes.

José María Morelos y Pavón convirtió a los insurgentes en un ejército disciplinado y dirigió campañas y acciones que perfilaban la independencia de la Nueva España. Sus estrategias se caracterizaban por organizar a su ejército en grupos reducidos y ordenar que se quedaran en ciertos sitios, lo que daba la posibilidad de engañar a los realistas y tomarlos por sorpresa. Ésta y otras estrategias distinguieron a Morelos como un sacerdote convertido en militar excepcional, nombrado Generalísimo por el Congreso de Anáhuac en 1813.

4. **Completo** la información del siguiente hecho:

Hecho histórico: Encuentro de Bolívar y San Martín	Lugar: Fecha:
Motivo	Acuerdo

¿Sabías qué?
Simón Bolívar, nacido en Caracas en 1783, fue el líder clave en la independencia de múltiples naciones sudamericanas del dominio español. Fundó la Gran Colombia en busca de la unidad regional.

Estudios Sociales 35

Ética, naturaleza y sociedades, 2º grado. SEP. México, 2024.

Estudios Sociales. Educación General Básica – Subnivel Media 7. Ministerio de Educación. Ecuador, 2024.

Estas narrativas desarrolladas a través de la escuela tienen su consecuencia a la hora de generar imaginarios. Por ejemplo, cuando se piensa una ciudad medieval europea, emergen imágenes de ciudad funcional: viviendas, puentes, murallas. Pero, si

se evoca una ciudad prehispánica, como Tenochtitlan, Machu Picchu o cualquiera de los pueblos, el imaginario común proyecta ruinas, tocados de plumas, estereotipando la imagen de indígena y reforzando una idea de lo pasado, antiguo e idealizado. Sin embargo, las fuentes cartográficas muestran, en cambio, que eran urbes complejas con infraestructura comparable a las de las ciudades europeas del mismo momento. La distancia entre evidencia e imaginario señala el peso de la colonialidad en la selección de lo visible, que se fortalece a través de la escuela y los imaginarios que construye. Al estudiar libros latinoamericanos donde se ilustran estas sociedades, la representación de ruinas, testimonios antiguos y la idea de pasado alejados se reitera, tal y como se observa en las imágenes siguientes (ver imagen 3), en lugar de priorizar visiones complejas de aquellas ciudades, como sí sucede con urbes activas contemporáneamente, como podrían ser las de la baja edad media.

Imagen 3. Tenochtitlan en libros de texto de Chile (izquierda) y Uruguay (derecha)



Historia, Geografía, y Ciencias Sociales 7º. SM. Chile, 2019. P. 177.



Historia 1 Secundaria. Prehistoria, primeras civilizaciones, Grecia, Roma y Edad Media. Santillana, Uruguay, 2010, p. 104.

Estos ejemplos ilustran la forma en la que la escuela contribuye a la construcción de un paisaje simbólico que se asienta sobre instituciones que cristalizan saberes. De hecho, en cierta medida se reconoce una suerte de inercia epistémica en la escuela, a pesar de esfuerzos institucionales por transformar los currículums e incluso los materiales escolares. Esto sucede, aun cuando la propia historiografía académica ha abierto su espectro a otros temas, otras epistemologías, otras interpretaciones, otras fuentes, pero el imaginario público —y con él, la escuela— mantienen inmanentes los mismos arquetipos. Decolonizar exige intervenir en ese régimen de visibilidad, reeducar la mirada y repensar los lugares y locus de la enunciación histórica. Sin esto, cualquier transformación corre el riesgo de ser cosmética con adiciones de temas subalternos en la periferia de relatos hegemónicos intactos.

5. Ideas para reordenar el saber en clave decolonial

Si la escuela es un espacio por el que transita casi toda la población, su papel puede llegar a ser decisivo, en cuanto a reproducir la colonialidad del saber o transformarla. Una didáctica de la Historia con aspiraciones de descolonización no consiste en añadir un tema “alternativo”, sino en reconfigurar el funcionamiento del aula y del currículo. Ello implica asumir dos principios que consideramos fundamentales en



la línea de las notas anteriores. Por una parte, uno vinculado a la naturaleza del conocimiento y, el otro, a la permanencia del mismo como contenido escolar.

Respecto al primero, o lo que podríamos llamar una horizontalidad epistémica, tendría que considerar a la infancia y la adolescencia no como receptoras pasivas de los contenidos elaborados por otras personas (como las dedicadas a escribir la historia o la autoría de los libros de texto), sino con agencia en la producción de conocimiento. Aquí destacamos que no nos referimos a poner en práctica actividades de simulación que repliquen contenidos ya dados para que sean aprendidos de forma activa por el alumnado, como se propone desde las metodologías activas del aprendizaje. Más bien se cuestiona que estos contenidos sean el lugar de origen del saber escolar. Experiencias históricas como la imprenta escolar de Freinet demostraron la efectividad de esta lógica de producción del saber y desmontan la idea del conocimiento transmitido desde la verticalidad. Crear textos, libros, periódicos y archivos propios convierte al alumnado en autoría legítima de su propio conocimiento, otorgándole agencia en esta construcción.

En segundo lugar, convendría incorporar dinámicas de cuestionamiento sistemático de la verticalidad y hegemonía del saber para monitorizar las posibilidades de incorporación de otras voces. Esto pasa por aplicar una didáctica que cuestione los lugares, dejando de “explicar” los temas y formular desde el comienzo preguntas que obliguen a integrar diversos actores, escalas y temporalidades en aquellos saberes normados. ¿Quiénes quedaron fuera de las narraciones de las hazañas?, ¿qué huellas de la vida cotidiana permiten reconstruir sus experiencias?, ¿qué imaginarios perpetúan estas lecturas y qué nuevos imaginarios queremos construir? Así se evita la cristalización de las narrativas y se ofrecen lecturas variadas y contemporáneas a los diversos fenómenos del pasado.

Teniendo en cuenta esas cuestiones, en términos de prácticas, la didáctica puede articular proyectos de investigación local cuyo resultado puede tener diversos formatos. Uno de ellos podría ser generar recursos para trabajar ciencias sociales desde perspectivas alternativas que podrían materializarse en la elaboración de un archivo escolar-comunitario con fuentes que las propias comunidades consideren apropiadas para ser custodiadas, estudiadas y trabajadas. Cabe mencionar que cuando decimos comunidades, nos referimos también a la escuela como comunidad. Aquí, por ejemplo, tendría lugar albergar testimonios del pasado y del presente como fotografías, recetas, canciones, entonaciones, objetos, mapas, dibujos, relatos de mayores, incluso elementos del medio natural como semillas o las mismas huertas escolares. También sería interesante poner en tensión los propios contenidos de historia interpelándolos a través de documentos de archivos históricos que ofrezcan un contrapunto a las narrativas hegemónicas. Por ejemplo, trabajar documentos con datos alternativos y sujetos subalternos, pero con agencia, como el ofrecido en el juicio para solicitar el divorcio realizado por la india del pueblo de Paute en Ecuador, Andrea Dumanda en 1804, que permite contextualizar la vida de las mujeres indígenas y su agencia en los albores de la independencia⁴.

Otra clave es el trabajo con categorías alternativas. El aula puede convertirse en un laboratorio para desactivar dicotomías y jerarquías naturalizadas por el saber moderno/colonial. Allí podrían realizarse actividades como mapear distintas temporalidades y desde estas construir relatos plurales y que respondan a distintas

⁴ Este documento se encuentra disponible en el Archivo Histórico Monseñor Luis Alberto Luna Tobar, Arquidiócesis de Cuenca, con la signatura CA/1154.

dimensiones del ser humano en contacto con su medio. Así, hacer converger la linealidad del tiempo occidental con lo la dimensión cíclica de la naturaleza y la escala humana de la temporalidad vivida, puede aportar a descentrar el análisis del tiempo propio de las historias escolares cristalizadas. También utilizar categorías analíticas que permitan la toma de consciencia del alumnado sobre las gramáticas visuales que muestran cómo se representa al “gran hombre” y a la “gente común” en la historia y en los recursos escolares, pueden ser estrategias para inocular su mirada y descolonizar las interpretaciones. Otra alternativa es interpelar los espacios educativos patrimoniales observando qué entra en el discurso, qué queda fuera y por qué. De esta manera se puede entender la forma en la que se han construido las historias con el objeto de llenar aquellos vacíos y elaborar otras historias, situadas.

La evaluación ha de acompañar este giro para que contribuya a la agencia infantil y adolescente. Ello implica poner menos énfasis en pruebas de reproducción y más en la producción de evidencias de aprendizaje con capacidad de impactar en el medio inmediato del aula y la escuela o la comunidad. Por ejemplo, la construcción conjunta de bitácoras de investigación, la elaboración de productos públicos de difusión de estas historias, como podcasts, fanzines, microexposiciones, recorridos comentados del barrio, entre otras ideas. Se trata de que el aprendizaje tenga un impacto social y su evaluación no sólo una calificación numérica.

Por último, el rol docente se resignifica, poniendo énfasis en su capacidad de mediador ético en estas narrativas en tensión. Ello implica facilitar el diálogo entre saberes institucionales y comunitarios, procurar que no haya paternalismo ni exotización al tratar las narrativas e historias otras, asegurar espacios seguros para la discrepancia y sostener la rigurosidad sin caer en la pretensión de neutralidad. En este papel, la meta no implica consensuar una versión definitiva, sino dotar de criterios y procedimientos para que el alumnado pueda seguir investigando y actuando en su medio.

6. Palabras finales

El recorrido realizado por estas tres notas parte de una constatación: la historia académica que heredamos —eurocentrada, alfabetizada, lineal, masculina y pretendidamente universal— no agota la complejidad social ni responde a los desafíos contemporáneos. Su fuerza no radica sólo en los contenidos, sino en los imaginarios que la sostienen y que hoy reproducen algoritmos, buscadores y manuales. Descolonizar la historia y su enseñanza no significa buscar un “afuera” incontaminado, sino asumir la inscripción en la colonialidad y operar desde sus grietas. Las propuestas esbozadas invitan a buscar otra historia posible, viable cuando cambiamos preguntas, revisitamos archivos, creamos infraestructuras comunitarias de memoria, investigamos con los sujetos e intervenimos las tecnologías que multiplican estereotipos. El ejemplo del documento colonial que permite leer formas de vida no normativas o la reconstrucción cotidiana de Tenochtitlan frente a su estampa ruinosas son recordatorios de que el canon no es destino, sino elección.

La escuela con su ubicuidad social puede ser máquina de repetición o espacio de emancipación. Cuando se reconoce al alumnado como autoría y se integran saberes comunitarios con criterios de equivalencia epistémica, el aula puede dejar de ser un lugar de consumo de relatos y pasar a ser un dispositivo de investigación pública. Evitar el trabajo de estas historias otras en un “anexo” no es un gesto cosmético, es la condición para que la pluralidad estructure la narrativa y no sean lecturas descontextualizadas

desde los márgenes. Esta apuesta, sin embargo, no renuncia a la rigurosidad, sino que la utiliza para ir más allá, puesto que no se reduce a la evidencia, ni al documento escrito. Más bien se apuesta por hacer explícitos los criterios de selección, las preguntas desde donde se interpela, narrar las dudas desde la transparencia y reconocer los límites y el lugar desde donde enunciamos. La transparencia metodológica sustituye a la falsa neutralidad.

Y, aunque quedan tareas abiertas, como encontrar maneras claras y experimentadas para realizar narrativas escolares y comunitarias en coautoría o el fortalecimiento de archivos instituidos, comunitarios (incluidos los escolares) con las instituciones que canonizan saberes, como la Universidad o los museos e impulsar evaluaciones abiertas, públicas, situadas y transformadoras, el horizonte es claro: es necesario desplazar el saber para ponerlo al servicio de la agencia ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Crítica.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia* (10ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (Ed.). (1996). *Formas de hacer Historia*. Alianza.
- Carr, E. H. (1987). *¿Qué es la historia?: Conferencias “George Macaulay Trevelyan”, dictadas en la Universidad de Cambridge en enero-marzo de 1961* (J. Moreno Maura, Trad.). Ariel.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Tusquets.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Pomares-Corredor.
- Durna, F., Sabido-Codina†, J., Callarisa, J., & Şimşek, A. (2025). Tras la pista del eurocentrismo: Una revisión bibliográfica sobre el eurocentrismo en los manuales de historia de España. *REVISTA DE HISTORIOGRAFÍA (RevHisto)*, (40), 413–440. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2025.8700>
- Ervik, A. (2023). Generative AI and the Collective Imaginary. *IMAGE*, 37(1), 42–57. <https://doi.org/10.1453/1614-0885-1-2023-15450>
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Paidós.
- Gómez Carrasco, C., & López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (13), 17–29.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Alianza Editorial.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Crítica.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). CLACSO.
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T., & Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: Creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 86–101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>



- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico estructural de la colonialidad/descolonialidad del poder (pp. 777-832). CLACSO.
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(1), 87-99.
- Sánchez Ibáñez, R., Guerrero Romera, C., & Campillo Ferrer, J. M. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34(95), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Toro-Pérez, J. J., & Parra-Monserrat, D. (2022). Celebrar la identidad: Enseñanza de la Historia y conmemoraciones en Educación Primaria. Revista complutense de educación, 33(3), 511. <https://doi.org/10.5209/rced.74524>
- Tuhiwai Smith, L. (with Lehman, K.). (2017). A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas (1ª ed). Txalaparta.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (1. ed). Editorial Abya Yala.
- Williams, R. (2000). Marxismo y literatura (2a. edición). Península.