



Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles.

History Teaching and Decolonial Readings: Towards Knowledges of Other Possible Worlds

Francisco Ramallo¹

Resumen

En este escrito presentamos algunas consideraciones en relación a las posibilidades de apertura y desprendimientos del conocimiento hegemónicamente legitimado, colonizado y eurocentrado, que se pueden sentir, pensar y hacer desde las miradas que ofrecen las lecturas descoloniales en la enseñanza de la historia. En este recorrido, nuestro trabajo recoge una serie de ideas elaboradas desde el pensamiento descolonial, las propuestas prácticas de la descolonización de los saberes escolares y el reconocimiento de que la enseñanza de la historia puede generar saberes didácticos significativos y potentes para **desnaturalizar la denominada realidad y para pensar en un mundo en donde también otros mundos son posibles**. En este trayecto, **bajo un enfoque ideográfico y una solución narrativa**, recogemos brevemente en la primera parte ciertos aspectos que nos permiten pensar los saberes históricos desde un lugar otro. Posteriormente aludimos a la enseñanza de la historia desde las premisas teóricas señaladas, buscando encuentros entre la didáctica, la historia y las lecturas descoloniales. Finalmente expresaremos algunas referencias en relación a nuestra experiencia de trabajo en el aula, para hacia el final profundizar la idea de que la producción de saberes otros del pasado cobran un extraordinario sentido en nuestras escuelas.

Palabras clave: historia- enseñanza- pensamiento descolonial- saberes otros, pedagogía.

Abstract

In this text we discuss the possibilities for opening and moving beyond Eurocentric, colonized, and hegemonically legitimized knowledge as it is felt, thought and done from decolonial views in the teaching of history. In this intent, some ideas rooted in decolonial thought as well as proposals for the decolonization of school knowledge are furthered. It is believed history has potential to generate meaningful and powerful knowledge to denaturalize reality and to think of a world where other worlds are also possible. The first part of the text, indeed, analyses aspects which may help us imagine other worlds, by means of an ideographic approach and a narrative solution. Then we will promote reflection which interweaves pedagogy, history and decolonial perspectives. Finally, we will refer to our own teaching experience, and show how the work with other kinds of knowledge in the classroom may endow history teaching with extraordinary meaning.

Key words: history – teaching – decolonial thought – other knowledge- pedagogy

La historia es ordenada por la cultura, de diferentes maneras en diferentes sociedades, de acuerdo con los esquemas significativos de las cosas. Lo contrario también es cierto: los esquemas culturales son ordenados por la historia, puesto que con mayor o menor grado los significados se revalorizan a medida que van realizándose en la práctica (Sahlins, 1997, p.9).

Las experiencias humanas pasadas, como las presentes y como también aparentemente serán las futuras, son múltiples y fragmentarias, de modo que las narrativas de ellas también deberían recuperarse desde ese lugar. A lo largo de su historia, los hombres han pensado y sentido de manera muy diversa los modos de relatar el acontecer de sus días. Estos relatos fueron creando ciertos saberes, que a la manera de aprendizajes colectivos, circularon y aún circulan por diferentes espacios y temporalidades. El conjunto de registros en los que están elaborados también abarca una enorme pluralidad de lenguajes que por supuesto no designan únicamente al escrito. Aquí vale la pena recordar que el dominio de lo escrito por sobre los otros lenguajes llegó a ser tan fuerte que por un tiempo se creía que la historia nació con la invención de la escritura. Sumado a ello, esa pluriversalidad adquiere matices más divergentes si reconocemos que las maneras en las que se construyeron y construyen los saberes asociados a las experiencias pasadas de los hombres varían en sus diferentes lugares y momentos, siendo sumamente singulares y peculiares.² Considerar esta lectura remarca que las diversas formas de existencias humanas elaboraron expresiones culturales particulares y contextuales, que se ocuparon de registrar de formas extremadamente variables aquellas experiencias que marcaron sus días. De modo tal que las diferentes culturales y subculturas construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado dándole coherencia a su propio devenir. Tal como expresa Marshall Sahlins (1997), en la apreciación que destacamos inicialmente, esas diferentes maneras de narrar el pasado se construyen bajo los diversos esquemas significativos de cada una de las culturas.³ Con el trazado de estas coordena-

nadas, comenzamos a cartografiar el pasado bajo el mapa de las enseñanzas de nuestros mundos posibles.

Específicamente si tenemos en cuenta la tradición occidental se reconoce el nacimiento de los saberes del pasado, definidos como históricos, en el escenario temporal y espacial de la Antigua Grecia. El llamado *nacimiento de la historia*, aludiendo a una serie reconocida de conocimientos pretéritos, ocurrió cuando los helenos comenzaron a sentir y pensar su pasado separado de la filosofía, del mundo mítico y de las narrativas descriptas como fantásticas. Ese surgir de la historia, posteriormente reconocida como occidental y dolorosamente universal, se caracterizó así por ser un discurso racional y separado de todo aquello cercano al mundo de la ficción. Fue precisamente aquel carácter de no-ficción lo que la llevó a desterrar la poesía y otras formas de escrituras que no encajaban en los modelos racionales de contar el pasado. Posteriormente, esta forma de narrar la historia excesivamente eurocéntrica comenzó a tomar fuerza a partir de la modernidad y de la colonización de los pueblos no-europeos que se inició en el siglo XV, imponiendo y reconociendo un único modo de contar la historia a lo largo no sólo del mundo occidental. Su pretensión universalista recorrió el planeta de punta a punta. En ese sentido las “polémicas” contribuciones que entre otros comenzó a hacer Enrique Dussel (Dussel y otros, 2009) rescataron lo absurdo que es, por ejemplo, pensar que en las universidades de China se enseñe la historia con una periodización eurocéntrica (basada en la trilogía: antigua, medieval, moderna), siendo esta forma de narrar y ordenar el pasado totalmente ajena a la experiencia histórica de esa región del mundo. Aquí se desplaza con claridad la propuesta de “provincializar a Europa” colocada por el historiador bengalí Chakrabarty (2008), quien describió el “síntoma cotidiano de nuestra condición de subalternidad”, aludiendo a lo paradójico que es el predominio de Europa en tanto sujeto de todas las historias.⁴

En el camino de la construcción de esa forma úni-

ca y hegemónica de relatar lo que acontece en el devenir del tiempo humano, es clave la profesionalización de la historia como ciencia que se desarrolló bajo el positivismo y la consolidación del capitalismo en el siglo XIX. Pues si la historia eurocéntrica y universal tiene su nacimiento en la Antigua Grecia, es en este segundo momento paradigmático cuando se vuelve puramente científica y conquista su tan anhelado método.⁵ La historia en tanto ciencia social tuvo una función clave para justificar una invención moderna (los estados nacionales) y para la dominación de las existencias otras por parte de la cultura europea. Esta ciencia diseñó la cartografía en la cual se dibujaron los mapas del tiempo, se marcaron los trayectos a seguir, se clasificó a la humanidad según sus propios parámetros y se consolidó un modo de pensar y sentir el pasado basado en lo que, en otro contexto, Santiago Castro Gómez (2005) describe como *Hybris del punto cero*. La conceptualización alude a que la cultura europea se autoafirmó en un pedestal por encima de las culturas del planeta y desde allí, en nombre del proyecto neutro y universal de la ciencia, ejerció beneficiosamente su poder. Esta idea universal de la historia que durante la modernidad alcanzó su máxima expresión con Hegel, comienza a ser cuestionada por los pensadores críticos anti-coloniales de mediados del siglo XX y luego retomados a fines del milenio y principios del siglo XXI por intelectuales como Immanuel Wallerstein con las ideas de sistema-mundo-moderno y colonialidad, y por su parte Eduardo Lander con el análisis de la colonialidad del saber junto a los aportes de Catherine Walsh respecto a una pedagogía decolonial. En tramas que se proponen (re) pensar las ciencias sociales desde un paradigma otro, y desde un lugar otro en nuestros mundos. La historia hegemónica creadora de subordinaciones y marginalizaciones que bloquean posibilidades de sentir y pensar en un mundo diferente, en donde los denominados “otros” tengan posibilidad de existencia y de reconocimiento, deviene en un problema que es necesario abordar. En tanto historia hegemónica se propone única e inamovible, pero si seguimos la línea de pen-

samiento que nos propuso Shalins (1997), sería una forma de narrar la historia entre tantas otras; por lo tanto cabe preguntarnos ¿por qué seguimos pensando bajo su lógica? ¿Por qué si sabemos que la historia antigua, medieval y moderna aconteció en una única región del mundo, y no en su totalidad, continuamos con la falsedad de creer que es universal?, ¿Por qué sabiendo que en el siglo X el mundo medieval era uno entre tanto otros, seguimos creyendo que los señores y los siervos marcaron el pasado del todo el planeta? Pues si reconocemos que los saberes del pasado de los hombres no son sólo esa historia, sino que son mucho más que eso ¿qué hacemos en los encuentros de enseñanza y creación de conocimientos que acontecen en nuestras aulas? Ahora bien, si existe una historia que es hegemónica y que domina, también puede existir una historia contra-hegemónica que sea una herramienta de liberación y humanización. Es en esa entrecruzada donde nos convocamos a caminar, en un acto de creación y re-creación de alternativas rupturizantes, de hilos de nuevas tramas de significados que incorporen experiencias y voces otras. En otros términos, también podríamos decir que la historia precisa salir del círculo vicioso de la colonialidad y pensar en modos de narrar el pasado que busquen el respeto por la multiplicidad de existencias de este mundo. Dice Chackrabarty (2008) en *Al margen de Europa* que no hay nada como la habilidad de la razón para asegurar que todos convergemos en el mismo punto final de la historia, pese a nuestras aparentes diferencias históricas. Diferencias que son relevantes a pesar de que el pensamiento eurocentrado se proponga decir lo contrario o entienda que las comunidades, las sociedades, son tábulas rasas. Es claro que los conceptos universales de la modernidad se encuentran con categorías, instituciones y prácticas pre-existentes a través de los cuales son traducidos de muy diversas maneras. De modo que para re-imaginar a la historia como una ciencia de otros mundos posibles, exponemos en este trabajo tres argumentos. En primer lugar que es necesario dejar atrás la idea de historia única e universal, para comenzar a compren-

der y amar (tal como propuso Frantz Fanon) los saberes del pasado, reconociéndolos como múltiples y fragmentarios. Como recortes culturales, producidos contextualmente, necesarios para desnaturalizar el sufrimiento y el dolor de las variadas existencias de este mundo. En segundo lugar, creemos que esa historia única (y hegemónica) se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de construir saberes del pasado, que invitan a la liberación de los condenados y los oprimidos. No obstante estas formas otras fueron marginalizadas, ocultadas y silenciadas. Sobre ello podríamos ejemplificar con ciertos relatos indígenas que empoderan la capacidad mágica de acción del hombre y que nos enseñan a imaginar más allá de los sentidos y de los mundos conocidos. Finalmente, estamos convencidos que la producción de saberes históricos desde esta perspectiva cobra una centralidad clave desde la enseñanza. Ello implica re-construir y de-construir la idea de que “el conocimiento histórico” se realiza solo desde la producción científica y académica. Retomando lo enunciado por Chakrabarty (2008) en relación a la traducción de las diversas maneras en que la habilidad de la razón conforma una historia única, podríamos pensar más allá de nuestras instituciones y prácticas cotidianas. En contraposición a ello, pensar de un modo otro es posibilidad de comprender que la producción de saberes acontece cotidianamente en los encuentros culturales que se presentan en la vida cotidiana del aula; allí se construyen constante y colectivamente saberes. Hacia el final de este escrito presentaré algunos pequeños ejemplos de lo que maravillosamente puede enseñarnos un grupo de niños y jóvenes que piensan y sienten las historias en las aulas.

Historia(s), saberes del pasado y re-imaginación social.

Entre sus reflexiones sobre la narratividad y ficcionalidad Hayden White (2005) expresó que la historia, así como la antropología y los estudios políticos, son campos inadecuados para re-imaginar el mundo. Y en contraposición a ello argu-

mentó que otros espacios del saber, como la literatura y la poesía ofrecen alguna esperanza para eso, ya que consiguieron sobrepasar ciertas limitaciones y restricciones que no lograron las otras disciplinas, estando éstas atadas a su condición de instrumentos en la colonización del conocimiento. En consecuencia, la posibilidad de experimentación del lenguaje, de los sentimientos y de las ideas que se expresan en lo “ficcional” permiten el espacio para la manifestación de formas otras de existencia en este mundo. A ello se refirió Elena Yehia (2007), retomando a Audre Lorde, con el acto *de nombrar lo innombrado*, para que lo otro pueda ser imaginado y pensando, recuperando formas de unir ideas y sentimientos.

Desde esta apreciación de la posibilidad del lenguaje poético creemos que la historia, y sobre todo su enseñanza como forma de producción de saberes, permite aperturas y desprendimientos de la razón colonial (cuyo inicio marcamos con la racionalización del discurso histórico y con el nacimiento de la “historia universal” en la Antigua Grecia). Frente a ello, recuperamos aquí brevemente una serie de ideas y premisas teóricas en relación al pasado que nos permitieron construir ciertas rupturas con los discursos hegemónicos, y sobre todo nos ayudaron a construir puntos desde dónde posicionarnos para pensar y sentir nuestras prácticas de enseñanza de la historia en nuestras aulas.

Entre las consideraciones que se resisten a la colonización de las historias otras y se proponen caminar por relatos pluriversales, que recolocan y regionalizar categorías forjadas en otras experiencias históricas, hace ya algunas décadas en los tempranos setenta Enrique Dussel se propuso mostrar que la historia y la filosofía se pensaban únicamente desde la experiencia europea y se expresaban con pretensiones universalistas. Pues tal como anticipamos, la idea hegemónica de la historia es la de una historia universal común a todos los pueblos, a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado; todo en un único ordenamiento. Es de tipo lineal y conduce al “anhelado” y sangriento progreso de la huma-

nidad. En su libro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* (2007) Dussel buscó exponer una posible historia de los pueblos rompiendo los marcos eurocéntricos. Allí presentó inicial y parcialmente una narrativa que es entendida como un proyecto futuro para construir otros marcos que limiten el pasado. En ese camino, se buscó superar las filosofías políticas del helenocentrismo, el occidentalismo y el eurocentrismo. A la vez que su mirada de la historia intentó trascender la periodización organizada según los criterios europeos de la filosofía política (en sus palabras, aquella ideológica y eurocéntrica manera de organizar el pasado). El rescate de la posición de este filósofo argentino nos permite así indagar un *paradigma histórico otro* que coloca la vida de los hombres en otros puntos.⁶

En una línea complementaria, intentando abarcar la pluralidad de las esferas del hacer y del conocer de los hombres, el semiólogo argentino Walter Mignolo (2011) ofreció una lectura de las experiencias de cada pueblo bajo la premisa de que no es posible unificar un relato a un pensamiento único. Bajo el concepto de *historias locales* se subrayó que no existe uniformidad, en tanto la historia no puede ser universal porque las historias locales son múltiples y diferentes. Ahora bien, aquí es necesario resaltar que si bien el debate de las ciencias sociales y de la historiografía respecto a lo local y lo global reconoce ciertas dinámicas particulares, lo que introduce la perspectiva descolonial es un pensar de esas historias locales desde su propia “localidad”.

Otras de las rupturas de estos marcos interpretativos que ganaron notable visibilidad se produjeron desde lo que podríamos llamar el pensamiento africano contemporáneo. Entre la enorme variabilidad de aportes, una contribución interesante es la búsqueda del “equilibrio de historias” que propuso Achebe (2000). Este escritor nigeriano reflexionó sobre las posibilidades de que cada pueblo sea capaz de contribuir a una definición de sí mismos, lo que no quiere decir que nadie debería escribir sobre los otros, sino que al ha-

cerlo deben incorporar a esos otros en su elaboración.⁷ Esa intención es compartida, continuada y alentada por las historiografías y epistemologías que son impulsadas sobre todo por jóvenes pensadores africanos. Al margen de los notables aportes de los académicos de ese continente, una propuesta divergente es la que Chimamanda Adichie (2009) desenvuelve en sus novelas y en sus discursos públicos. En la famosa conferencia de TEDGlobal, reflexionó sobre el peligro de contar una sola historia y sobre la posibilidad de pensar en las historias como una lucha por las identidades de los pueblos. En aquella ocasión la joven nigeriana resaltó que “las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden ser usadas para dar poder y humanizar”. En tanto propone rechazar la idea de historia única y recuperar la “suerte de paraíso” que se desvuelve al reconocer que “nunca hay una historia única sobre ningún lugar”.

Estas narrativas construidas desde la experiencia africana están íntimamente relacionadas con las perspectivas latinoamericanas que recuperan el sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de cada una de las sociedades. Entre las experiencias de nuestra región, destacamos el Taller de Historia Oral Andina (THOA) fundado en 1983 y coordinado por la teórica aimara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Este espacio potencializó ese “paraíso” que recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de las historias indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten la historia hegemónica. Los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios; enunciaremos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia las formas escritas de las memorias que reconocen al conocimiento en tanto grupo y comunidad (discutiendo con la idea moderna de conocimiento individualizado). Por otra parte, los trazos son sumamente rupturizantes si nos detenemos en la ponderación de una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos, en tanto que esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las

voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas. Además de lo señalado, la coordinadora del THOA resaltó la idea de saberes pasados asociados a la liberación y al paso hacia lo desconocido. La historia aquí se reconstruye como otra forma de pensar el poder, que es una lucha por aquello que no se conoce, por lo que llamaríamos otros mundos, partiendo de reconocer nuestra ignorancia en la “universidad de la selva” y beneficiándonos de una mutua fertilización e intercambio de saberes con las poblaciones indígenas en resistencia. Rivera Cusicanqui (2010) explicó, en una entrevista, que en la lengua guaraní “pensar” equivale a decir “sentir con el hígado”. Ello, al igual que el *amuyt’aña* aimara, alude a un pensar memorioso y reflexivo que no tiene como sede el cerebro sino que el centro vital es el llamado *chuyma*, donde el corazón vibra al ritmo de la respiración. Entonces, “el pensamiento es un metabolismo con el cosmos, que se nutre de savias vitales más vastas y densas que el mero cálculo racional”. Por tanto considera que, por ejemplo, en temas como el cambio climático, la degradación ecológica y la represión a los pueblos indígenas, la labor del amor es tan urgente como lo es el conocimiento certero que brindan los avances de la ciencia de nuestros contemporáneos.

En estos caminos, las alternativas epistemológicas poscoloniales también presentan contribuciones necesarias para construir saberes desde estas miradas múltiples. En el esfuerzo de desconstrucción de los binarismos coloniales, realizados por ciertos referentes de estos estudios como Spivak, se comenzó a construir un proyecto que intenta ponderar al sujeto *poscolonizado*. Mostrando una heterogeneidad de lo alterno y atacando la violencia epistémica colonial, Sérgio Costa (2006) recupera dos conceptos fundamentales acuñados por la etnóloga indiana Randeria: el de “modernidades entrelazadas” y el de “historias compartidas”. A partir de ellos expresa la interdependencia y simultaneidad de los procesos de constitución de las sociedades contemporáneas, a la vez que rompe con la representación dicotómica y se ponen en juego las interseccio-

nes históricas de la modernidad. Las *historias compartidas* aluden a los encuentros y desencuentros, a los fragmentos de presentaciones y representaciones. Presentan otras dimensiones y otras posibilidades, bajo una reinterpretación de la historia moderna que buscó reinsertar, reescribir y ver al colonizado ya no más como un “otro” diferente del Occidente Europeo.⁸ Esta consideración derrama las ideas asociadas al atraso, a lo tradicional y a la ausencia. Por tanto implica de-construir la historia hegemónica de la modernidad, evidenciando las relaciones materiales y simbólicas entre el “Occidente” y el “resto” del mundo, mostrando que estos términos corresponden a construcciones mentales que no necesariamente se vinculan con evidencias empíricas inmediatas.⁹

Por su parte, en su intención y deseo por una historia que pueda “temporalizar una ética de la posibilidad”, Eduardo Mendieta (2013) expresó que uno de los principales dispositivos de la modernidad/colonialidad es la temporalidad y espacialidad universal. En tal sentido se propuso re-pensar la articulación de la historia mundial a partir de lo que llamó “Chronotosos”, describiendo la historia sin ventajas ni para unos ni para otros. Para ello discutió una serie de puntos que consagraron la idea de historia universal. Entre ellos, la temporalización de la desigualdad (hombres avanzados y atrasados), la creación de un espacio de vanguardia (siempre hay un lugar más avanzado que otro, y con ello la des-historización de los otros como aquellos que no están actualizados), el rechazo de la coetaneidad (negación de que todos lo que existimos en un momento somos contemporáneos), la creación de jerarquías y la negación de la natalidad del otro. Enfrentar a ello implica luchar ante la pérdida de una posibilidad: la novedad del otro, en su capacidad de emprender nuevas perspectivas y nuevos recorridos.¹⁰ Un último aspecto que consideramos necesario resaltar, respecto de la construcción de los saberes del pasado, es que las narrativas de la historia hegemónica están limitadas por su propia temporalidad. Frente a ello el cuestionamiento

pp. 43-59

de la monocultura del tiempo lineal que propuso Boaventura de Souza Santos (2006) reconoce que hay una idea lineal de tiempo, en el que el presente prepara para el futuro y en el que éste último es el que en definitiva importa. Así desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. En la concepción de la *sociología de las ausencias*, este supuesto desfasaje se conceptualiza de otra manera, en principio porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Souza Santos (2006) denuncia una razón metonímica contra el presente, en tanto elimina e invisibiliza experiencias, y una razón proléptica que expande el futuro, en tanto propone un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir, para la cual nuestro presente es sólo un medio.¹¹

Descolonización, saberes del pasado y enseñanza de la historia

La enseñanza de los saberes del pasado como campo de encuentro (y desencuentro) entre la historia y la pedagogía también forma parte del proyecto colonial y moderno que involucra a las ciencias sociales y la propia disciplina histórica. De modo que tanto escritura como enseñanza están ligadas al proceso de dominación al cual nos venimos refiriendo. En relación a la enseñanza, podríamos recuperar una serie de aspectos con respecto a la extensa bibliografía sobre su importante función en la formación de ciudadanos y especialmente en su papel central para la construcción de los estados nacionales y junto a ellos la consolidación del sistema capitalista; sin embargo, optamos por presentar una perspectiva de la enseñanza de la historia en relación a lecturas descoloniales. Omitiendo la descripción del camino de críticas a la concepción de clásica de la enseñanza de la historia, señalada en numerosas ocasiones, nos concentramos en cómo pensar los saberes del pasado en relación a lo expuesto y al dialogo con algunas concepciones y premisas pedagógicas emergentes.

Las escrituras otras de la historia que recorrimos

anteriormente se entrecruzan con las pedagogías descoloniales y poscoloniales, que en diálogo sur-sur proponen una re-lectura del mundo. El amplio territorio de las pedagogías de la insubordinación, que se deslizan desde la pedagogía de la liberación, las emancipatorias, las de diferencia hasta las de la tierra, construye un espacio en el cual se abren caminos para pensar a la didáctica de la historia en un plano de intersecciones y puntos de inflexión. Aun más sugerentes son las pocas veces contempladas y extraordinarias contribuciones de las experiencias alternativas en educación, que recorren nuestra región y la multiplicidad de prácticas de nuestras aulas y que colocan a los saberes del pasado en nuevas utopías y desafíos.

Recordamos antes de continuar que en su conformación eurocentrada, la pedagogía se concentró en ordenar un conjunto de saberes que permitieron dirigir aprendizajes. Estos mediados por categorizaciones y jerarquizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, se ensamblan perversamente en una matriz de dominación y exclusión del “otro”. En un cuestionar de esta noción de pedagogía clásica (que identificamos como moderna y colonial) recogemos las posibilidades y las apuestas pedagógicas descoloniales. Con esto nos referimos a la intención de generar acciones necesarias para transgredir e interrumpir las prácticas, impuestas y heredades por los colonizadores, poner en cuestión el pensamiento único y lineal, el conocimiento memorístico y repetidor, que aliena tanto al ser del educando como del educador (Freire, 2002). En ese marco, nuestra posición con respecto a la enseñanza de la historia recoge las voces de algunos pensadores de nuestra región, como Aimé Césaire, Frantz Fanon y el pedagogo Paulo Freire. Consideramos que estos hombres nos guían en nuestro conocimiento y, en palabras de Agustín Lao Montes (2005), nos permiten no sólo dar luz para develar lo oculto sino también crear actos históricos de auto-producción imaginativa que impliquen construir caminos hacia *otros mundos posibles*. Estas rutas se fundan en otras concepciones de enseñanza,

en una *pedagogía de lo que acontece* que busca disputar la premisa moderna de conducir y dirigir aprendizajes. En contraposición, se imagina una enseñanza y un aprendizaje descolonizador encaminado a compartir y acompañar encuentros múltiples, creativos y transformadores que nos comprometan a una permanente interrogación guiada a lo contingente y lo imaginado.

Bajo estas apreciaciones generales colocamos sintéticamente algunas cuestiones que nos permiten tomar otras rutas. Entre ellas la generación de saberes didácticos específicos con respecto al pasado por parte de los educadores en las aulas, y no de los intelectuales expertos que se piensan y sienten por fuera de las escuelas y de las formas populares de enseñanza. Los aportes de la línea de trabajo que pondera “subir los conocimientos al aula” son clave para disputar aquella creencia de que la escuela no construye saberes sino que es sólo un receptáculo. De esta manera en esta exposición se vuelve necesario revisar la idea de que la escuela no produce saberes, sino que divulga un saber escolar que es la transposición didáctica de los conocimientos científicos producidos en la academia. Considerar esto nos obliga a reconsiderar, por ejemplo, la relación que en la didáctica de la historia se exploró en relación a los diálogos entre historiografía y escuela, pensando a esta última como un espacio de reproducción y “bajada del saber”. Si bien no cuestionamos la idea que el espacio escolar tiene saberes específicos que deben ser adecuados a sus diversos contextos, creemos que las preocupaciones por “bajar” el conocimiento quedaron inscriptas en modos tradicionales y conservadores de pensar las prácticas de enseñanza. En contraposición a ello proponemos “subir los conocimientos al aula”, lo que implica construir saberes con nuestros propios estudiantes. No se trata de bajar, ni tampoco sólo de adaptar, sino de crear, confiar y valorizar la creación, la imaginación y la experiencia de los niños y jóvenes que educamos. Este recorrido fundamentado desde las pedagogías críticas radicales y la línea de trabajo de descolonización de la educación y de la escuela, que en los últimos años se posicionaron en diversos

ámbitos académicos y gubernamentales de nuestra región, nutre la idea de construcción de los saberes en contextos múltiples y desjerarquizados.¹² Con la expresión señalada de “subir los conocimientos al aula”, entrelazada a la idea de que cada cual construye la historia bajo sus propios esquemas culturales y marcos interpretativos, se vuelve necesario escuchar al otro. En este caso ese otro son nuestros estudiantes, el cuestionamiento del “bajar” por “subir” es también el de “reproducir” por “construir”, en una enseñanza dialógica y de encuentro horizontal.

Entre el conjunto de aspectos a los cuales nos podríamos referir en la construcción de una pedagogía descolonizadora para la enseñanza de la historia, resaltamos la posición del estudiante realizando sus propias interpretaciones, proponiendo y construyendo sus propios relatos del pasado en relación a sus lecturas, esquemas culturales, creaciones e imaginación de una realidad otra. Acercándonos a lo que Elizabeth Quintero (2008) llamó *alfabetización crítica*, diferenciándola de los tradicionales modos de enseñanza, se trata de ver más allá, de ver el mundo con nuestros propios ojos. Aún más, implica cuestionar la tristeza de las vidas que no creen en la magia y en el cambio. Para retomar este concepto nos remitimos a la imaginación de un niño, que esta pedagoga norteamericana recuperó a partir del relato de un profesor en sus prácticas:

Observé a un niño que iba en el metro junto a su padre. El vagón estaba atestado y sólo había espacio para que se sentara el niño, de modo que el padre estaba de pie frente a él. Colocó al niño en el asiento y le dio un papel y un bolígrafo para que dibujara. El niño echó un vistazo a su alrededor y después empezó a dibujar por fin. El padre le preguntó al niño qué estaba dibujando y el niño respondió que lo estaba dibujando a él, a su padre, en el metro. El padre respondió: “Pero yo no estoy sentado, estoy de pie”. El niño, entonces, dijo: “En este tren no, en el tren de mi dibujo hay muchos asientos y todo el mundo va sentado” (Quintero; 2008, p.211).

Este relato es el de un niño que logró en término de lo enunciado por Quintero (2008) una *alfabetización crítica*. Por medio de su arte, está creando e imaginando otros mundos posibles. Entonces ¿Cómo hacer de la enseñanza de la historia un territorio para esta *alfabetización crítica*? Si bien no tenemos una respuesta, ni pretendemos abarcarla, reconocemos que existe un camino en desnaturalizar la realidad en la que vivimos. El poder de quienes enseñamos (y también aprendemos) historia, radica en sentir y pensar que el mundo no fue siempre así, que el hombre imagina y construye su mundo. Cómo imaginar otro mundo es un recorrido que también debemos transitar en nuestras aulas. Es aquí en donde la historia se constituye como la ciencia sobre los otros mundos posibles.

Enseñanzas de la historia en nuestra(s) escuela(s)
Las premisas teóricas que presentamos a lo largo de este escrito fueron construidas a partir de nuestra propia práctica docente en el aula. Argumentando aquella idea que expusimos en el comienzo de nuestro trabajo, creemos que en el campo de la enseñanza de la historia, bajo ciertas concepciones que rupturizan las nociones clásicas de la pedagogía moderna, se construye una convergencia para sentir y pensar con esas historias otras. Esos paraísos que rechazan la historia única, que dignifican y humanizan a los hombres de la que nos habló Chimamanda Adichie. De modo tal que estamos pensando que es nuestras aulas (refiriéndonos a ella tanto en la escuela como en las múltiples experiencias de enseñanza) en aquellos encuentros y situaciones de compartir saberes, donde se hacen presentes desprendimientos a la razón colonial y se posibilitan aperturas para re-imaginar nuestro mundo. Es en el combate por la desnaturalización del mundo que presentamos en nuestras clases, mostrando la construcción histórica de nuestra "realidad", donde profesores y estudiantes proponemos alternativas.

Específicamente me voy a referir a algunos pocos ejemplos en donde en nuestras aulas se re-imaginó el mundo y en donde se construyeron saberes

del pasado, que en los ámbitos académicos (dado sus propias lógicas de producción de conocimiento) serían poco probables. El nombrar lo innombrado con los niños y jóvenes se desentende y se opone a los parámetros de construcción científica, y bucea por territorios ocultos y desconocidos por nuestra disciplina.

Antes de recuperar estas experiencias, es necesario remarcar dos cuestiones. Una de ellas asociada a los Diseños Curriculares (en adelante DC) de la Provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la Historia, dado el carácter de ruptura y escritura contra-hegemónica que presentan. El otro a nuestra propia lectura de estos materiales a la luz de las concepciones enunciadas a lo largo de este trabajo.

En pocas palabras diremos que en Argentina la escuela secundaria viene atravesando una serie de cambios curriculares asociados a reformas en la escuela secundaria estructurales, con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión de los jóvenes en la sociedad. En nuestro contexto la Provincia de Buenos Aires (dado que el sistema de enseñanza secundario en Argentina se encuentra descentralizado y cada provincia elabora su propio marco normativo), en los últimos años se le prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos escolares acorde con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes de la provincia como sujetos de derecho.¹³

Para el caso de la enseñanza de la Historia, la implementación de los nuevos DC proponen una revisión y renovación de los paradigmas historiográficos que tradicionalmente dominaron la enseñanza de la historia en la escuela, ligados al enfoque liberal positivista, para incluir a partir de primer año de la Escuela Secundaria los enfoques más recientes de la historia social y la historia cultural, partiendo de la importancia de categorías centrales para el proceso de enseñanza y aprendizaje como las de tiempo histórico y sujetos sociales. De este modo, los DC no requieren sólo del docente el conocimiento y la transmisión

de una estructura de acontecimientos sino, además, la apropiación consciente de las corrientes historiográficas que marcaron el desarrollo de la ciencia histórica. Ello invita a acortar la brecha entre la historia escolar y la historia académica, volviéndose fundamental a la hora de plantear la complejidad en los modos de enseñanza de la historia en la escuela.

Nuestra práctica docente se concentró en el segundo y quinto año de enseñanza de la historia. Bajo las cartografías que trazamos, construimos junto con mis estudiantes propuestas didácticas que permitieron re-leer los DC y re-orientar las prácticas de enseñanzas. Aprender y enseñar historia nos conduce a conocernos y a compartir ideas y sentimientos. La afición recorrió cada huella de nuestro camino, e inicialmente destacamos tres conceptos que guiaron las nuestro acontecer cotidiano: imaginar, re-construir y comparar. Discutimos y pensamos propuestas para un encuentro con el otro, basadas las múltiples y diversas respuestas que circulaban entre los estudiantes, reconociendo que podrían ser otras, entre tantas posibles. El DC de 2º año de Historia corresponde a tres ejes que podríamos renombrar y reubicar del siguiente modo: (1) América y Europa antes de su “encuentro”, (2) Modernidad y colonialidad y (3) la construcción del mundo capitalista. La idea principal que cuestionamos y trabajamos fue el re-pensar de la centralidad del continente europeo en la historia universal. Los propios estudiantes fueron quienes se indignaron (muchas veces en el sentido freiriano del término) por la historia de imposición de la cultura europea a las grandes porciones de tierra de nuestro planeta.

En el caso de 5º año de Historia los temas a estudiar refieren a la historia mundial, latinoamericana y argentina de la segunda mitad del siglo XX. En principio el eje de nuestro abordaje reconoció una visión positiva de este período histórico en el sentido que recuperamos la expansión de lo que significa ser humano. Partimos de considerar que la historia de la segunda mitad del siglo XX

tiene mucho que enseñar en la conquista de la condición humana. No obstante nuestra lectura recuperó en la historia mundial dos grandes cuestiones. En primer lugar la idea de que apareció en el mundo una alternativa al mundo capitalista (aquel mundo que comenzaron a estudiar en su 2º año de Historia) forjada a partir de la Revolución Rusa y el desarrollo de un sistema social, político y económico basado en el socialismo. En segundo lugar, recuperamos como central el proceso de descolonización que se inició en las zonas del llamado tercer mundo. Retomamos a la descolonización como un proceso histórico que permitió la reivindicación política (y más lentamente económica, social y cultural) de sociedades otras a las europeas. Pensamos y sentimos cómo en el mundo se comenzaron a reconocer existencias otras, en el camino de las luchas por la liberación humana.

Un último aspecto que vale la pena resaltar asociado a la enseñanza y a los aprendizajes de este momento de la historia, refiere a que aquí las voces del pasado son intensas y profundas. El pasado reciente, de la segunda mitad del siglo, está aún más colmado de testigos que circulan en nuestra cotidianeidad y que a través de la experiencia de lo vivido potencian nuestra memoria. Entre estas experiencias de aprendizajes mutuos, ahora sí, me remito a las voces de los estudiantes construyendo saberes históricos. No nos sumergimos en ello sin antes recuperar lo que nos dicen de ellas en una de sus últimas reflexiones en nuestras aulas.

Comenta Lucía: “Quiero tener el coraje contar mi propia historia, la de mi país, la de mi pasado. Aprender a escuchar, para poder creer en más historias”.¹⁴ Las propias historias adquieren una singularidad mayor en la propuesta de otra joven que afirma que “las verdades son tan irreales como la realidad”.

Julietta, entre sus trazos, expresó:

En los 17 años que llevo de vida he escuchado numerosas historias de muchos temas que te puedas imaginar, por parte de mis papás, de mis hermanos, amigos, profesores y tal vez hasta

pp. 43-59

aqueellos que solamente se considero conocidos. Desde muy chica tuve esa curiosidad de ir más allá de las cosas, es decir, al escuchar algo no suelo quedarme con eso sino intentó buscar un “plus” de preguntar, cuestionar y poder así crear un pensamiento individual el cual me diferencie de las demás personas. Yo considero que hay una gran relación entre el pasado, el presente y el futuro, la historia intenta demostrarnos esto, que no se puede tomar el pasado como algo desconectado tanto del presente como del futuro, ya que nuestro presente fue construido por un pasado y nuestro futuro será imaginado por nuestro presente. Es por eso que el relato de una sola historia puede ser un problema, más que un problema algo más grave, puede llevarnos a la ignorancia, ya que las historias condicionan nuestros pensamientos y generan que no tengamos uno propio. A diario nos enfrentamos con frases y conceptos que utilizamos en los cuales se puede observar que tenemos un pensamiento pobre porque no escuchamos distintos puntos de vistas o historias sino que nos quedamos con lo que nos dijeron alguna vez y creemos que esa es la única historia.

Podríamos seguir resaltado posiciones similares, que recuperen lecturas propias, pero más interesante es retomar algunas construcciones de los relatos históricos. Recojo dos producciones de niños de trece años que refieren a los tiempos históricos y a re-imaginar periodizaciones no universales. Juan Cruz enfrentando la idea de edad antigua, edad media y edad moderna, escribió en uno de sus trabajos:

La historia antigua fue en Europa, los romanos vivían en el mediterráneo. Pero mientras tanto en el resto de mundo había pueblos que hacían otras cosas. Había muchos mundos todos separados, cada uno hacia lo que quería. Sin que otro le diga nada. Después hubo otro momento en que el mundo que siempre fue uno, se chocó y se junto todo. Desde ahí todos vivimos más juntos, eso es bueno pero nos dicen lo que tenemos que hacer.

Este niño creó un saber histórico, imaginó otra forma de narrar y organizar el pasado. Acaso esta forma del pasado, ¿no es válida? Juan Cruz expli-

có, con sus propias palabras, que el pasado de los hombres puede marcarse en dos etapas. En una de ellas existió algo así como “muchos mundos en uno sólo”. Pues cada cultura de las que estudiamos tenía contactos que, si bien abarcaban territorios inmensos, estaban lejos de implicar las comunicaciones del segundo período que describió. Este último quizás nos emule a la mundialización o la globalización, en donde el hombre se relaciona en todo el mundo conocido territorialmente. La *alfabetización crítica* de este niño es la que imagina otro pasado. En el mismo sentido nos encontramos con relato de Iván, que decidió pensar en la medición del pasado incorporando colores. Nos relató el joven:

El hombre tiene una historia diferente. Antes vivía haciendo otras cosas y ahora no puede vivir sin celular e internet. Hace mucho vivía en la edad verde, porque tenía muchas plantas y árboles, casi no comía animales y sus casas no eran grandes. No le importaba eso, se metía más al mar y paseaba por los bosques. Después apareció la edad roja cuando comenzaron a pelearse por tierras y comida, los más ricos maltrataban a los pobres. Y decían que no servían y eran inferiores. A los indios los mataban y había mucha sangre. Después vino la edad gris cuando todo se convirtió en máquinas, nosotros vivimos en esa edad. La computadora hizo al mundo gris. Por ahí vamos a pasar a una edad azul.

La edad azul es uno de los grandes enigmas de su relato; mucho podríamos analizar de lo que nos expuso y muchas preguntas me gustaría hacerle a Iván, pero lo importante aquí es cómo ese pasado es re-interpretado y re-imaginado. Algunas de las indignaciones con el pasado eurocéntrico que me contaron mis estudiantes, me encaminaron a pensar y sentir esas otras temporalidades acordes a nuestras historias pluriversales. Los colores ordenando los tiempos, los momentos y los sentimientos se impusieron muchas veces produciendo verdaderos saberes.

Estos maravillosos jóvenes imaginan mundos nuevos, según sus esquemas culturales, construyen saberes. Con sus producciones y no con

meras transmisiones contribuyen creando, y de hecho lo hacen constantemente para comprender la realidad que los invitamos a descubrir. No necesitamos que reproduzcan lo que nosotros sabemos, los necesitamos imaginando. La metáfora de los fuegos artificiales me fue muy útil para pensar esto muchas veces; cuando uno comparte una idea recibe varias respuestas. Es como un punto que tiramos al aire y que explota algunas veces en sus mentes y en sus corazones; si bien a veces sólo pasa de largo, otras nos demuestran qué piensan y sienten más profundo que muchos de nosotros.

En mi experiencia docente, los mismos alumnos me explicaron las lecturas descoloniales. Ellos mismos me invitaron a imaginar a la historia como una ciencia de otros mundos posibles. Algunos de mis estudiantes convirtieron las clases en lugares de intercambio, de respeto y aprendizaje del otro. Fueron quienes hicieron que me preguntara, quienes desnaturalizaron la realidad haciéndome preguntas como: ¿Por qué hay hombres blancos y porque hay hombres negros?, ¿Por qué los blancos se creen que son mejores a los negros?, ¿Por qué los europeos vencieron a los indígenas y les impusieron su modo de vida? Los alumnos me humanizaron, con sus propias lecturas descoloniales inconscientes, me hicieron saber que el mundo puede ser otro. Finalizo con el gesto de ternura de un joven que me expresó con palabras nunca antes escuchadas algo así como: “Profe no estás mal, los negros ahora van a empezar a vivir bien. Vos solamente piensa que en la época de mi abuelo muchos creían que los negros no eran personas, eso ya a cambiar, ya cambió”.

A modo de (re)capitulación final

El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia

sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos. (Galeano, 2008, 71).

Lo único que tengo la exactitud de recordar con las propias palabras de aquel alumno del último relato fue: “*eso ya va cambiar, ya cambió*”. Pocas veces encontré una narrativa tan esperanzadora que devele lo tan absolutamente absurdo de los relatos de nuestros pasados. Quizás aquella metáfora del mundo al revés del pensador uruguayo Eduardo Galeano nos ayude a comprenderlo. Sus palabras me recuerdan las enunciadas por aquellos niños, que bajo sus propias aperturas nos contaban historias de esas maneras. Que reconocían una historia que actúa por ese mundo al revés, como aquel que nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. Una historia que disputa la tristeza de los que no creen en el cambio, que se encuentra con el mundo mágico, cósmico y emocional en el que se inscriben nuestras vidas. Estas páginas, a la manera de un ensayo iniciático, conforman en nuestros recorridos una agenda de exploración, tramos a transitar e ideas a profundizar. Lejos de tomar lo expuesto a una manera normativa, creemos que aquella historia y enseñanza que domina nuestros pasados cotidianamente es cuestionada por las rutas liberadoras de nuestros educadores y nuestros estudiantes. Aquellos niños que nos hablan del pasando como encuentros y desencuentros, que los relatan en colores y que subrayan sus propias plumas nos invitan a ver más allá. Pasan por arriba de la academia, nos proponen otras lógicas de pensar y sentir, menos legitimadas pero en muchos casos menos absurdas.

Nuestras propuestas a partir del giro descolonial y nuestras prácticas en el aula están encaminadas a sentir y pensar que cuando uno enseña historia está enseñando que cambiar el mundo es posible

pp. 43-59

y necesario. Que nuestras clases, en aquellos encuentros en los que compartimos aprendizajes, tienen como propósito desnaturalizar la denominada “realidad” y enseñar que el mundo es, siguiendo el enunciado zapatista, es un espacio en donde caben otros mundos. Las experiencias pasadas de los hombres en sus fragmentos múltiples nos convocan a conocernos, a compartir ideas y sentimientos, y sobre todo a re-pensar y re-crear, con afición, como seguir caminado y soñando con una realidad felizmente compartida. En nuestras clases de historia tenemos muchas pistas para estos propósitos, existen marcas y huellas maravillosas a nuestro alrededor, que por ejemplo pueden convertir la enseñanza de la aparentemente catastrófica historia del siglo XX en un relato utópico sobre la conquista de derechos por parte de los hombres. Colmados de optimismo podemos recuperar por ejemplo que en la segunda mitad del siglo XX se visibilizaron alternativas a nuestros modos de vida tan sumamente fuertes como para re-imaginarnos.

En fin, el recorrido que intentamos recrear en estas páginas recoge lecturas y actos a partir del coraje descolonial. Este ejercicio abre un camino de inflexiones, de virajes, de búsquedas, de incertidumbres y de cambios de sentido al que nos enfrentamos cada día quienes cuestionamos los intercambios y encuentros que construimos en cada una de nuestras clases. Estas palabras, enredadas, fueron pensadas como un puente entre saberes pluriversales, son unas entre otras posibles y me entusiasman a la manera de una brújula que pueda trazar pistas para sentir y pensar ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué lo hacemos? ¿Y qué queremos hacer?, en un mundo que reclama cotidianamente formas alternativas de existencia.

Referencias

- Adiche, C. (2009). The danger of a single story. Conferencia ofrecida en el marco del evento *TEDGlobal Ideas Worth Spreading* en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory
- Achebe, C. (2000). *Today, the Balance of Stories*. En su: *Home and exile*. Oxford: Oxford University Press.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia), Editorial Universidad del Cauca.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona, Tusquets.
- Costa, S. (2006). *Dois Atlânticos: teoría social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. México.
- Dussel, E.; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (editores). (2009) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000)*. *Historias, corrientes, temas y filósofos*. México, CREFAL/ Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política e cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2013.
- Galeano, E. (2008). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lao Montes, A. (2005). *Globalidad sin Dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras*. IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). México: Universidad de Massachusetts en Amhers.
- Mendieta, E. (2013). La Deconstrucción de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. En: *Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias*. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y las niñas. En: McLaren, P. –Kincheloe, Joe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Grao.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. En: *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades N°6, Segundo Semestre 2013. UNMDP, Pp-pp, 249-265.
- Sahlins, M. (1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.
- Torres Carillo, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En: Walsh, Catherine. *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina*. Quito, Abya Yala/ UASB.
- Wallerstein, I. (1997). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. En: *New Left Review* N°27, 97-113
- White, H. (2005). The future of utopia in history. Notas de la charla dictada en la UNC-CH.
- Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría del actor red. En: *Tabula Rasa*, N6: 85-115.

[Zerda Sarmiento, Á. \(2012\).](#) Para descolonizar la conciencia, notas sobre Silvia Rivera Cusicanqui. En Periódico virtual *Otra América de norte a sur*, 5 de junio de 2012. Disponible en: <http://otramerica.com/personajes/para-descolonizar-la-conciencia-notas-sobre-silvia-rivera-cusicanqui/2017> (consultado: 24 de abril de 2014).

Notas

1 Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”. Profesor y Licenciado en Historia, Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA), Maestrando en Historia y alumno de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNMdP. Contacto: franarg@hotmail.com.

2 Es oportuno destacar que los saberes sobre el pasado no son patrimonio único de lo que llamamos historia, sino que forman parte de un conjunto amplio de prácticas culturales, presentes en territorios como la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, entre otras manifestaciones.

3 En un diálogo entre historia y antropología, Sahlins (1997) realizó un trabajo extraordinario al comprar las historias de las monarquías de origen divino, a partir de los reyes medievales y los jefes maoríes. Aquel ejercicio intentó demostrar cómo y por qué para las sociedades de cierto tiempo, las historias de reyes y las batallas son justificadamente privilegiadas por la historiografía. Ello permite dilucidar que cada historia está asociada a un tiempo y a los esquemas culturales de pensamiento (y agregaríamos nosotros de sentimiento) de una sociedad. Esta idea fue central para el abordaje que aquí transitamos.

4 Al respecto Inés Fernández Mouján (2013), siguiendo al teórico de los estudios subalternos Dipesh Chakrabarty, explicó que Europa es un referente tácito del conocimiento histórico. En el sentido que las historias no occidentales (las del tercer mundo) adquieren un carácter de subalternidad, y los historiadores del tercer mundo necesitan “ir a la historia europea” para poder justificar sus propias historias. Sin embargo, no sucede lo contrario por el lado de los europeos, ya que no existe ningún interés en preguntarse por nuestras historias.

5 Sobre el proceso de consolidación de la historia como producto moderno, con pretensión positivista e ideológica que busco reconstruir “objetivamente” el pasado de los nacientes estados nacionales proponemos la lectura de Wallerstein (1997) y de Torres Carrillo (2003).

6 Por otra parte la propuesta de Dussel cobra relevancia por estar escrita como un contra-relato, o como un relato de una tradición anti-tradicional, que ubica su perspectiva en indagar lo no investigado y lo no dicho. También podríamos decir que es un descubrir de lo oculto desde el dolor de los oprimidos y condenados de la historia. Es en tal sentido que reflexiona sobre el lugar que ocupa América Latina en la historia universal, relativizando la centralidad de Europa al situarla como una más de las civilizaciones de la historia mundial.

7 El citado padre de la novela africana destacó: “mi esperanza para el siglo XXI es que éste vea los primeros frutos de un equilibrio de historias entre los pueblos del mundo, el proceso de re-historización de los pueblos silenciados por el trauma de cualquier forma de desposesión” (Achebe: 2000, p. 26).

8 Desde esta perspectiva se trata de contextualizar las relaciones interdependientes entre las dife-

rentes regiones del mundo, de forma que se elabora otro sentido con respecto a las asimetrías y las desigualdades construidas en el interior de una historia común (Costa, 2006, p.90). De este modo se puede interpretar el surgimiento y el desenvolvimiento del mundo contemporáneo como una “historia común”, en la cual las diferentes culturas y sociedades comparten una serie de experiencias básicas, constituidas a través de sus interacciones e interdependencias en el mundo moderno. Esta idea entrelazada de modernidad, explicó Costa (2006), tiene una doble intención: mostrar la ceguera epistemológica de la idea del “otro” a occidente (que es una idea evolucionista y jerárquica) y al mismo tiempo lanzar luz sobre el papel de lo colonial como campo de experimentación de la modernidad.

9 En ese mismo sentido se ubica la propuesta del historiador Dipesh Chakrabarty (Universidad de Chicago) de “provincializar a Europa”, trascendiendo el universalismo, y mostrando que el racionalismo y la ciencia antes de ser marcar europeas son parte de una historia global.

10 Mendieta explicó también que existe una cronotopología del mundo que elimina sistemáticamente los espacio-tiempos de otras culturas distintas a la occidental. Desde la construcción hegemónica de Occidente, este se convierte en el panóptico del mundo y en quién vigila el calendario de la historia. Sin embargo desde las teorías poscoloniales comenzaron a discutirse las taxonomías, tipologías, periodizaciones, clasificaciones, categorizaciones y comparitmentaciones que se presentan en la historia. Desde estas demarcaciones se colocan en debate cuestiones como ¿Quién mide y controla el tiempo? ¿Con qué medios y a quiénes se temporaliza?, entre otros aspectos.

11 Desde esta observación marcamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. La noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniente que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Pero, ¿para qué el conocimiento quiere predecir? Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales plantearon la misma pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento descolonial, la historia (negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, convirtiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control, cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada.

12 Con respecto a los aportes de las perspectivas descoloniales en educación, desde la línea de estudio y de acción de descolonización de la escuela existen algunas herramientas heurísticas y metodológicas útiles para el abordaje que proponemos. La relación entre la interculturalidad, la educación y la descolonización provoco importantes discusiones, debates y material en la construcción de un plurinacional en países como Bolivia y en Ecuador. Allí, muchas veces, se reconoce a la escuela como una institución moderna y colonial que necesariamente debe asumir otra construcción y que por su propia naturaleza jerárquica y racista debe re-imaginarse.

13 El Marco General para la Educación Secundaria postula su intención de “Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción

y producción pedagógico-didáctica y esto implica: generar experiencias de integración e intercambio, definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares, valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros, crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa”, En: Bracchi, Claudia (2010) (coordinadora) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 14.

14 Las producciones de los estudiantes que utilizamos en este trabajo corresponden las actividades realizadas en el marco de las materias Historia de 2º y 5º año de las instituciones Colegio Don Orione e Instituto Industrial Pablo Tavelli de Mar del Plata (Argentina) durante el ciclo lectivo 2013.