



# Narrativas descoloniales, (re)escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos

Fecha de recepción:

04/12/2015

Fecha de aceptación:

16/11/2016

**Palabras clave:**

didáctica de la  
historia,  
perspectivas  
descoloniales,  
saberes escolares

**Narrative decolonial (re) scripture lessons of history  
and other: between bets and context**

**Narrativas descolonias, (re) escrituras da historia e  
ensinos outros: apostas e contextos**

**Francisco Ramallo**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

franarg@hotmail.com

**Keywords:**

*didactic of history,  
decolonial  
perspectives,  
school knowledge*

**Resumen**

En este artículo proponemos indagar las discusiones y los debates que desde el campo de reflexión de lo descolonial colaboran en desaprender la mirada excesivamente eurocéntrica que caracteriza la enseñanza de la historia en nuestros contextos de desarrollo profesional. En particular nos concentramos en establecer las coordenadas teóricas que delimitan lo que llamamos “didáctica de las historias otras”. Para ello establecemos algunas consideraciones con relación a las posibilidades de apertura y desprendimientos del conocimiento hegemónicamente legitimado, colonizado y eurocentrado; lo cual surge desde las miradas que ofrecen las narrativas descoloniales. En este recorrido reconocemos que la enseñanza de la historia puede generar saberes didácticos significativos y potentes para la descolonización de los saberes escolares.

In this paper we put forward looking into the discussions and debates since the reflection field of the decolonial collaborate in unlearning the excessively eurocentric point of view that characterizes the teaching of history in our contexts of professional development. We will focus particularly on establishing the theoretical limits of what we call “didactic of stories others”. In order to do so, we set some considerations regarding the possibilities of opening and detachment of the hegemonically legitimized, colonized and eurocentralized knowledge; which insurges from the decolonial narratives. In this course we recognize that the teaching of history can generate significant and powerful didactic knowledge for the decolonization of school knowledge.

Nesse artigo propomos questionar as discussões e debates que no campo das reflexões sobre processos descoloniais, colaboram para reelabora o olhar social que se faz até hoje excessivamente eurocêntrico e que caracteriza o ensino de história no nosso contexto educacional. Em particular nos concentramos em estabelecer as coordenadas teóricas que delimitam o que chamamos de “Didáticas das histórias outras”. Para isso, estabelecemos algumas considerações em relação às possibilidades de abertura e desprendimento do conhecimento hegemonicamente legitimado, colonizado e autocentrado, que se pode sentir, pensar e fazer desde um olhar que oferece narrativas descoloniais. Nesse percurso reconhecemos que o ensino de história pode gerar saberes didáticos significativos e essenciais para a descolonição dos saberes escolares.

## Cartografías iniciales

En este artículo proponemos enlazar las contribuciones que las narrativas descoloniales proponen en el territorio que converge entre lo pedagógico y lo histórico. Las lecturas en relación a cómo pensar, sentir y hacer una enseñanza de la historia desde una perspectiva descolonial forman parte tanto de proyectos de investigación individual; así como de las discusiones colectivas del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En una primera apreciación, reconocemos que el denominado pensamiento descolonial designa a un conjunto heterogéneo de perspectivas, que desde diferentes experiencias y latitudes colocan a la descolonización epistémica del mundo en el centro de sus esquemas. El diálogo entre fronteras múltiples conforma un territorio colmado de convergencias y divergencias, en lo ancho y ajeno del conocimiento, entre las cuales se constituyen los itinerarios, los trayectos y las propuestas que abarca lo poscolonial, lo decolonial y lo descolonial.

Los discursos poscoloniales y subalternos en las academias del sur y del norte, posicionaron la idea de que el pensamiento ilustrado de Occidente se auto-posicionó como fuente inagotable de conocimiento universal, de la ciencia y la filosofía con “mayúsculas”. Estas perspectivas iniciáticas denunciaron que se consideró a todo aquello que fuera no Occidente básicamente como un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas. Sobre todo, una fuente de datos sin procesar. En síntesis, estos otros mundos han sido considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados y principios (Comaroff y Comaroff, 2013, p. 15). Los primeros estudios poscoloniales estuvieron concentrados en la experiencia de los legados coloniales europeos en Asia, si bien si dieron a conocer a mediados y a fines de los años setenta, fue en los noventa cuando la discursividad de los estudios subalternos, poscolonial

y culturales se desplazaron por las academias del primer mundo.

Por su parte los discursos descoloniales son aquellos que se asocian a la herencia directa de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de nuestra región. Abarca las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo XX, las organizaciones latinoamericanistas, el pensamiento de Frantz Fanon iniciado en los años cincuenta, la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y la Investigación Acción Participativa del sociólogo Fals Borda tan prominentes en nuestra región en los años sesenta y setenta, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la Modernidad, el pensamiento nacional, entre otros itinerarios. Sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas de comienzos del siglo XXI como las del Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios, entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones.

En ese marco algunos estudiosos y activistas destacaron los puntos centrales de la *colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza*<sup>1</sup>. Su irrupción resurgió la búsqueda de nuevas perspectivas geopolíticas del conocimiento no eurocéntricas, incorporó la perspectiva de la colonialidad, la filosofía afro-caribeña y una línea esperanzadora de la transformación social. Los referentes de esta perspectiva ponen en el centro de la producción del conocimiento y de los llamados *saberes otros*, anclados en la *diferencia colonial* (Mignolo, 2011). Esta mirada refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y recuperan en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado de América Latina. En ese marco el *giro descolonial* involucra un proyecto ético político partiendo del concepto nodal de *colonialidad del poder* propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano en los inicios de la década de 1990. Lo que conforma una propuesta intelectual que pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, estas irrumpen

y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (diferente al europeo) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico.

Lo descolonial por su parte se presenta como un discurso articulador que conjuga la expresión latinoamericana de la decolonialidad, con las teorías del sur, los diálogos sur-sur y otros marcos epistemológicos como las matrices de pensamiento de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros globales del poder. Los textos y pensadores que se (auto) reconocen en estas fronteras suelen destacar que se ubican más allá de los discursos *post* y más allá de la especificidad latinoamericana, y proponen un territorio de indagación en relación a la *descolonización del mundo*.

## **Lo histórico y lo descolonial**

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 había nacido 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<sup>2</sup>.

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 pueblos construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado dándole coherencia a su propio devenir. Tal como expresa Marshall Sahlins (1997), esas diferentes maneras de narrar el pasado se construyen bajo los diversos esquemas significativos en cada una de las culturas.

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 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. Se imponía y reconocía un único modo de contar la historia a lo largo no sólo del mundo occidental, sino también que su pretensión universalista recorrió la totalidad del planeta tierra. En ese sentido las polémicas contribuciones que entre otros comenzó a hacer Enrique Dussel (2009) rescataron lo absurdo que es, por ejemplo, pensar que en las universidades de China se enseñó 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, p. 98), quien describió como el “síntoma cotidiano de nuestra

condición de subalternidad” al paradójico predominio de Europa en tanto sujeto de todas las historias.

En el camino de la construcción de esa forma única 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. En tanto la historia como 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 con la que se dibujaron los mapas del tiempo, se marcaron los trayectos a seguir, se clasificó a la humanidad según sus propios parámetros y consolidó un modo de pensar y sentir el pasado basado en la *Hybris del punto cero* (Castro Gómez, 2005). Ya comentamos que esta conceptualización alude a la autoafirmación de la cultura europea 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, comenzó a ser cuestionada por pensadores críticos anticoloniales de mediados del siglo XX y luego retomados en la década de 1990 y principios del siglo XXI por intelectuales como Immanuel Wallerstein con las ideas de sistema-mundo-moderno y colonialidad; junto a los aportes de Catherine Walsh (2014), respecto de una pedagogía decolonial. En tramas que se proponen (re)pensar las ciencias sociales desde un paradigma otro, y desde un lugar otro en nuestras existencias.

## **Historia(s) 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 con ello argumentó 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; ya que éstas estaban atadas a su condición de instrumentos en la colonización del conocimiento. En consecuencia, la posibilidad de experimentación de los lenguajes, 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), con el acto *de nombrar lo innombrado*, para que lo otro pueda ser imaginado y pensando, recuperando formas de unir ideas y sentimientos.

Desde la apreciación de la posibilidad del lenguaje poético, es en donde creemos que la historia, y sobre todo su enseñanza como forma de producción de saberes, permite aperturas y desprendimientos de la razón colonial, que marcamos su inicio 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 en las prácticas de enseñanza de la historia en nuestras aulas.

Entre las consideraciones que se resisten a la colonización de las *historias otras*<sup>3</sup> y se proponen caminar por relatos pluriversales, que relocalizan y regionalizan categorías forjadas en otras experiencias históricas, hace ya algunas décadas en los tempranos setenta Enrique Dussel (1977) 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 y a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única ordenación. Siendo ésta de tipo líneal y conducente al anhelado y sangriento progreso de la humanidad. En su libro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* Dussel (2009) 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 superar 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 indagar otro paradigma histórico, que coloca la vida de los hombres en coordenadas y puntos normalmente desconocidos.

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.

Por su parte en su intención y deseo de apostar a 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 articuladas 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.

## **La descolonización en la didáctica 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 colonización al que nos venimos refiriendo. En relación con la enseñanza podríamos recuperar una serie de aspectos con respecto a la extensa bibliografía sobre su importante función en la formación de ciudadanos, 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 didáctica de la historia en relación con las lecturas descoloniales. Omitimos la descripción del camino de críticas a la concepción de clásica de la enseñanza de la historia, señalada en numerosas ocasiones, y nos concentramos, de este modo, en cómo interpretar los saberes del pasado en relación con lo expuesto y al diálogo con algunas concepciones y premisas pedagógicas emergentes.

Pues las *escrituras otras* de la historia se entrecruzan con las pedagogías descoloniales, en la generación de saberes didácticos específicos con respecto al pasado, por parte de los educadores en las aulas y no únicamente 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 claves para disputar aquella creencia de que la escuela no construye saberes sino que sólo es un receptáculo.

De esta manera 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 la vinculación de 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 el conocimiento escolar quedaron inscriptas en modos tradicionales y conservadores de pensar las prácticas de enseñanza. En contraposición con 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 pretendemos educar. Además, entrelazamos 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.

## **Hacia una didáctica en las historias otras**

En la construcción de saberes por parte de la didáctica de la historia creemos necesario hacer algunas referencias al respecto de las conceptualizaciones y definiciones que retomamos. Seguramente asaltarán al lector la pregunta de a qué didáctica nos referimos. Y le seguirá, posiblemente, en qué medida la didáctica puede contribuir a reflexionar sobre la enseñanza de las, remarcadas por nosotros, *historias otras*. Pues cuando nos referimos a la didáctica, nos alejamos de cualquier aproximación que la conciba desde una perspectiva normativa, tecnocrática, tecnológica y aplicacionista. Por el contrario, nos inclinamos por perspectivas que la comprenden conceptualmente como un campo teórico-epistemológico y crítico-social. De allí se deduce además que es la didáctica la que está encargada también de preguntarse acerca de qué tipo de historia necesitamos.

Sabemos que esto responde a múltiples razones que no son objeto de nuestro trabajo. Sin embargo, es asunto de la didáctica preguntarse acerca de ellas. Creemos de hecho que más allá de cualquier debate en torno

a la supremacía de la didáctica general o de las específicas (Camilloni, 2007), existe en la práctica (y con un emergente avance) un subcampo de saberes que se reconoce como didáctica de la historia. A este grupo de saberes se lo asocia fundamentalmente con la preocupación de la distorsión y desajuste existente entre el contexto escolar (y el sociocultural, más amplio) y la formación docente donde se encuentra la brecha en la que la didáctica puede acortar con sus aportes. Ya que es en el interjuego entre la teoría y la práctica de la enseñanza en que la didáctica de las disciplinas son privilegiados canales de contacto entre la academia y la realidad de la escuela.

Este campo de inflexión es por su naturaleza híbrido y complejo, oscila en los espacios institucionales y tiene una condición de subordinación en los departamentos y estructuras de los espacios de formación de profesores de historia. En relación con ello, Pages (2004) remarcó que no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarias tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. En efecto, “son pocos los profesores de historia que creen que existe un campo de problemas que tiene por objeto investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo, y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia” (Pages, 2004, p.156).

Sumado a ello creemos que enseñar historia debería partir de una idea razonable de por qué enseñar a los jóvenes dicha materia y para qué. Es cierto que la historia es un campo de conocimiento complejo, en el que no existe (al igual que en otros campos) un acuerdo sobre los límites de la disciplina, sus características constituyentes, y su función social. Sin embargo puede encontrarse cierto acuerdo en torno a lo que no es, que paradójicamente es lo que con fuerte potencia reproductiva se sostiene en la enseñanza escolar: la historia como pasado muerto, contenido inerte; saber erudito, una recolección de hechos basados en relaciones causales y una reconstrucción objetiva de acontecimientos científicamente significativos.

La historia como disciplina abarca un conjunto de saberes que a partir de sus discursos hegemónicos es creadora de subordinaciones y marginaciones que muchas veces ocultan posibilidades de sentir y pensar en un

mundo diferente, en donde los denominados “otros” tengan posibilidades de existencia y de reconocimiento. Es claro que la historia tiende a reproducir aquella historia hegemónica, que se propone única e inamovible, pero que es una forma de narrar el pasado entre tantas otras. Ahora bien, si reconocemos estas miradas: ¿por qué seguimos interpretando bajo una lógica hegemónica? ¿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 (por ejemplo) 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?, ¿por qué nuestros pasados tienen como protagonista y como sujeto social legítimo al hombre blanco? y así podríamos continuar. Pues si creemos que los saberes del pasado de los hombres no son sólo esa historia sino que son mucho más que eso, nos encontramos en otro camino.

Entonces si existe una historia que es hegemónica y que domina, también puede existir una historia contra-hegemónica que sea una herramienta de liberación y de (re)humanización. Es en esa encrucijada donde nos convocamos a caminar, en un acto de (re)creación de alternativas y 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 recoger, de esta manera, los 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, a pesar de nuestras aparentes diferencias históricas. Diferencias que son relevantes y aún así el pensamiento eurocentrado se propone decir lo contrario e interpreta a las sociedades como tábulas rasas. De tal modo “los conceptos universales de la modernidad se encuentran con categorías, instituciones y prácticas pre-existentes que son traducidas de muy diversas maneras” (Chackrabarty, 2008, p. 19).

En tanto que para (re)imaginar a la historia como una ciencia de *otros mundos posibles* recogemos tres argumentos enlazados. En primer lugar

que es necesario dejar atrás la idea de historia única e universal, para comenzar a comprender y amar, tal como propuso Frantz Fanon (1973), 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. Especialmente este aspecto es profundizado en el segundo capítulo de esta tesis, cuando nos ocupemos de definir la didáctica de las historias otras.

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 de los oprimidos. No obstante, estas formas otras fueron marginalizadas, ocultadas y silenciadas por los discursos hegemónicos, que suelen circular por las escuelas (el modelo de educabilidad de las sociedades modernas). Sobre ello podríamos ejemplificar con algunas narrativas asociadas a la ancestralidad de los afrodescendientes 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, en tercer lugar, estamos convencidos de 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 Chackrabarty (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. Pues allí es uno de los lugares en donde se construyen constante y colectivamente saberes.

## Referencias bibliográficas

- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia): Editorial Universidad del Cauca.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (2013). *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires: Siglo XXI (Traducido del inglés por Hugo Salas, original 2012).
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación: Historia mundial y crítica*. México, México: EDICOL.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. México, México: Trotta.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mendieta, E. (2013). La Deconstrucción de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. De Oto, Alejandro (coordinador). *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-DukeUniversity.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (2), APEHUN–Universitas, Córdoba.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles”, *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Número 1, pp-pp 43-59. Recuperado de: <http://>

fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129  
(2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*. Número 6, pp-pp, 249-265. Recuperado de: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/763/791](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791)

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sahlins, M. (1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Número 1, pp 17-30. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.

White, H. (2005). The future of utopia in history: Literary and Cultural Modernism. Lecture at the Columbia University, March 23, 2005. Recuperado de: [http://www.columbia.edu/cu/news/media/05/342\\_future\\_utopia\\_history/index.html](http://www.columbia.edu/cu/news/media/05/342_future_utopia_history/index.html)

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. *Tabula Rasa*, 6, 85-115.

## Notas

1 La tesis central que agrupa a esta perspectiva se relaciona con que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad sino que forma parte integral de los mismos procesos de modernización. En consecuencia la experiencia de la expansión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas entre los siglos XVI y XIX, tales como el capitalismo, la ciencia

y el Estado, el arte y la escuela. En consecuencia, todos los procesos de modernización en las periferias fueron mediados por la lógica cultural de las herencias coloniales y en América Latina la modernidad se dio siempre través de la colonialidad, continuando hasta nuestros días.

2 Es oportuno remarcar 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 El uso del concepto historias otras (y didáctica de las historia otras) alude a una elaboración de las indagaciones propias del autor y se funda en el uso del modo otro. Lo que según Caterinhe Walsh designa a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación a que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental (Walsh, 2014).