
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 47

2 de mayo 2023

ISSN 1068-2341

Propuesta Teórico-Methodológica para Decolonizar la Enseñanza de la Historia

Benjamin Rafael Sher

Universidad de Barcelona

España



Isidora Sáez-Rosenkranz

Profesora Lectora Serra Hünter, Universidad de Barcelona

España

Citación: Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>

Resumen: La historia como disciplina escolar es una de las materias más sensibles en la construcción de los relatos hegemónicos (nacionales y occidentales). Su enseñanza está atravesada por un legado histórico institucional que se ha configurado en distintos niveles una enseñanza colonial moderna, homogeneizando las narrativas y, en definitiva, transmitiendo el sesgo eurocéntrico. Ante este diagnóstico, en el presente texto realizamos una propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. Para ello, en primer lugar, abordamos el papel de la enseñanza de la historia en la formación de la ciudadanía e indagamos en las posibilidades que ofrece la mirada decolonial para la ciudadanía actual. A continuación, exploramos teóricamente las posibilidades de una historia decolonial y enfatizamos en los aportes que esta perspectiva ofrece. Finalmente, articulamos una serie de propuestas metodológicas concretas para incluir el enfoque decolonial en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: didáctica de la historia; decolonialidad; historia; escuela; ciudadanía

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 11-5-2022

Revisiones recibidas: 17-10-2022

Aceptado: 10-21-2022

A theoretical and methodological proposal to decolonize history teaching

Abstract: The school subject of history plays a sensitive and instrumental role in the construction of hegemonic narratives (national and western). History teaching framed by institutional and historical legacies becomes a modern/colonial teaching of homogeneous narratives that ultimately transmits Eurocentric bias. Regarding this diagnosis, in this paper we develop a theoretical and methodological proposal to decolonize history teaching. For this purpose, first we address the role of history teaching in the education of citizens by exploring the contributions of the decolonial approach. Second, we explore theoretically the possibilities of a decolonial history by emphasizing its contributions. Finally, we propose a set of specific methodological concepts to include the decolonial perspective into history teaching.

Key words: history teaching; decolonial perspective; history; school; citizenship

Proposta teórica e metodológica para descolonizar o ensino de história

Resumo: A história como disciplina escolar é uma das mais sensíveis na construção de narrativas hegemônicas (nacionais e ocidentais). Seu ensino, atravessado por legados institucionais e históricos, transforma-se em um ensino moderno/colonial, com narrativas homogêneas e, ao final, transmitindo viés eurocêntrico. A partir desse diagnóstico, neste trabalho desenvolvemos uma proposta teórico-metodológica para descolonizar o ensino de história. Para tanto, abordamos primeiramente o papel do ensino de história na formação dos cidadãos, explorando as contribuições da abordagem decolonial. Em segundo lugar, exploramos teoricamente as possibilidades de uma história decolonial enfatizando suas contribuições. Finalmente, propomos um conjunto de conceitos metodológicos específicos para incluir a perspectiva decolonial no ensino de história.

Palavras-chave: ensino de história; perspectiva decolonial, história; escola; cidadania

Propuesta Teórico-Metodológica para Decolonizar la Enseñanza de la Historia

Hay un corriente de la literatura de la didáctica de la historia que reconoce que no es posible impartir la historia escolar de manera neutra, sea por la heterogeneidad del aula (Merryfield & Subedi, 2006), los valores implícitos en el material didáctico (Byrd, 2012), la influencia del Estado Nación sobre el currículum (Mycock, 2017) o porque las creencias del profesorado son determinantes en el tipo de docencia que se imparte (Wineburg, 2001).

Entre las subjetividades que intervienen en la enseñanza de la Historia, la mirada colonial y eurocéntrica es tal vez una de las más desatendidas, problematizadas o cuestionadas, aun cuando opera en diversos niveles de la práctica escolar. Así, la encontramos en el marco normativo -como los currículums-, en las materialidades -como los libros de texto-, y en las disposiciones de aula, entre otras, configurando una cultura común o código disciplinar (Cuesta-Fernández, 2002a). Allí los contenidos de la historia enseñada son uno de los lugares más evidentes donde se observa la colonialidad del saber (Lander, 2000). Éstos se articulan en una estructura cronológica, de acuerdo con los grandes periodos de la historia europea (Lorenz, 2017); proyectan hacia los procesos históricos pretensiones de universalidad de la perspectiva europea (Tuhiwai-Smith, 2012) y priorizan temas europeos antes los transnacionales (Legêne & Waaldijk, 2007). Como consecuencia, emergen silencios importantes en la historia escolar oficial (Trouillot, 1995) que, a menudo, conduce a que algunas historias subalternas o conflictivas, cuando se abordan en el aula, se hagan como si fuera “un asterisco” en la narrativa (Tuhiwai-Smith, 2012), aun cuando son procesos integrales en la formación del orden mundial (Gruzinski, 2018).

La colonialidad del currículum escolar de historia ha sido la norma generalizada (Grindel, 2017) y el eurocentrismo, innato en la didáctica de la historia (Willinsky, 1998); tanto en los países que optan por proyectos nacionalistas más introspectivos (Grever, 2007), como en aquellos que tienen una mirada europeizada (Laville, 2004). Incluso, las excolonias europeas tienden a adoptar el enfoque eurocéntrico en las asignaturas de historia (Ramallo, 2017) de manera que la historia europea se interpone como la historia de todas las culturas (ej. la llamada “historia universal”) reformulando la imagen de la moralidad europea (de Lissovoy, 2010).

Aun así, se debe reconocer que actualmente en la legislación y en la práctica educativa se han realizado significativos avances, aunque todavía son insuficientes. Poco a poco se ha promovido la incorporación de temáticas coloniales y una cierta resignificación de estos procesos en los currículums y los libros de texto (Grindel, 2017). Al mismo tiempo, al centrar el aprendizaje en una mirada competencial, se ofrece una apertura temática a aquellos docentes que quieren introducir miradas críticas a sus aulas, particularmente a través de ciertas competencias históricas, culturales y ciudadanas (Bermúdez, 2015; Létourneau, 2017). No obstante, en la práctica, se quedan estancadas en una visión reduccionista y centripeta de la identidad nacional y su historia, en lugar de abrirse a historias matizadas y nociones centrífugas de la identidad global/transnacional (Mycock, 2017), reproduciendo lo que de Sousa Santos (2019) ha denominado imperio cognitivo. Una enseñanza que superase estas limitaciones facilitaría el desarrollo de destrezas cognitivas necesarias para la preocupación mutua por personas y colectivos con las que el alumnado no comparte identidad inmediata ni relaciones afectivas (Jackson, 2017). La práctica, por tanto, obstruye la posibilidad de considerar la perspectiva competencial como una dimensión fronteriza, en el sentido que propone Walsh (2012), que permita resignificar el sentido de la educación en general y desmontar el código disciplinar construido para la enseñanza de la historia (Cuesta Fernández, 2002a).

También, los libros de texto han dado pasos importantes en los últimos años hacia la inclusión de “otras” perspectivas, ya sean críticas con los procesos políticos de la colonización o incorporando enfoques de la historia global compartida. En estos esfuerzos, no es gratuito que emergiera, por ejemplo, el Georg Eckert Institut como bastión para la investigación y análisis de procesos compartidos y conflictivos o que se hayan impulsado iniciativas de libros de texto de historias transnacionales (Fuchs & Henne, 2018). Pero estas experiencias, generalmente, se han traducido en ideas de historias compartidas compatibles con la narrativa nacional y el lenguaje de la modernidad/colonialidad (Grindel, 2017).

En el aula, estudios provenientes del Reino Unido, Francia y Países Bajos han mostrado que la voluntad para aprender la historia transnacional en vez de la nacional está aumentando entre el alumnado en general (Grever et al. 2011) y, particularmente, entre el alumnado migrante, marginalizado y femenino (Hawkey, 2015). Pero, como sostiene Kumashiro (2001) en su trabajo hacia una pedagogía anti-opresiva para el siglo XXI, la diversidad e inclusión, aunque son positivas, no solucionan ni desnaturalizan los problemas básicos. Ideologías opresivas, como el eurocentrismo, son profundas, serias y auto-reproductivas y no se pueden desaprender en una sola clase, en una sola unidad didáctica, ni en un solo curso (Kumashiro, 2001). La comprensión transnacional y decolonial de la historia se tiene que (re)construir desde sus principios (Dabashi, 2019).

La demografía en las aulas está cambiando, desafiando las formas de concebir al alumnado, el fin de la educación en general y de la histórica en particular. ¿Queremos educar a europeos, en el sentido colonial metafórico (Dabashi, 2019)? O, ¿queremos educar incluyendo a la gran diversidad de perspectivas culturales de las que proviene y es parte, el alumnado? Asimismo, ¿educamos para perpetuar las cegueras y sesgos eurocéntricos? O, ¿educamos con y para el pensamiento histórico crítico, con un ojo hacia la justicia, la reconciliación y la decolonialidad?

Si la enseñanza de la historia es la llamada a formar a la joven ciudadanía para actuar en el medio social, gracias al dominio del análisis de las relaciones entre pasado y presente (Prats, 2016), la

historia que se enseña en aula debe ampliar su mirada y cuestionar los consensos sobre los que se ha construido. Emerge, pues, la necesidad de realizar esta propuesta, teórico-metodológica, con una perspectiva que amplíe, cuestione y ofrezca posibilidades a los enfoques curriculares, por un lado; y como guion práctico para el profesorado a la hora de diseñar y aplicar actividades y aprendizajes que superen las dinámicas predominantes en el aula, por otro.

La ética respetuosa, crítica y global que sustenta la presente propuesta teórico-metodológica, comprende una serie de actitudes frente a los aprendizajes históricos (escolares y más allá); destacando la conciudadanía transnacional, en el sentido relacional, intercultural e interdependiente (Jackson, 2017; Transnational Decolonial Institute, 2011), que provocaría en el alumnado la preocupación mutua, un sentimiento comunitario e inclusivo de la multiplicidad y la alteridad, el repudio de todos tipos de dominación y abuso de poder y el impulso activo hacia la construcción de un mejor futuro a una escala local y global. En otras palabras, este trabajo se basa en una ética decolonial y posicionado a favor del proyecto decolonial en el ámbito educativo.

Para ello, la definición de decolonialidad empleada es la de la escuela latinoamericana de la teoría y pedagogía decolonial, donde se distingue entre lo descolonial y lo decolonial. El primer término significa deshacer, destruir o revertir el sistema colonial (Walsh, 2013), en el mismo sentido que el proyecto político de la descolonización buscó revertir el control político europeo sobre los países colonizados de ultramar (Mignolo, 2000). El segundo término—decolonial—es el que utilizamos. Este reconoce la imposibilidad de deshacer los efectos históricos del sistema colonial y, por lo tanto, decanta por resistir, intervenir e incidir en estos efectos para deconstruir la naturaleza presumida del sistema colonial (Walsh, 2013)¹.

Las Posibilidades de una Enseñanza de la Historia Decolonial

Una de las razones principales por las cuales Wineburg (2001) caracteriza el pensamiento histórico como un acto antinatural, es porque una de sus funciones a nivel individual es la de cambiar las elecciones, juicios y opiniones para reflejar las ideologías que rigen la sociedad. El pensamiento histórico, en la medida que nos permite desenterrar otras lecturas de la historia a través de fuentes variadas, es antinatural y extremadamente difícil, en tanto nos hace cuestionar y sentir incómodos con la historia que habíamos aceptado e interiorizado como parte integral de nuestra naturaleza social. Al mismo tiempo, el pensamiento histórico es un acto profundamente relacional, que posibilita sobrepasar los límites de uno/a mismo/a en búsqueda de un conocimiento profundo de los demás (Wineburg, 2001).

La función social de la historia escolar, desde sus inicios, ha sido la de promover una narrativa homogénea dibujada entre fronteras nacionales (ahora, europeas) para construir una identidad compartida y delimitada (Hobsbawm, 1997; Prats, 2016). Su trayectoria no puede desligarse de la Historia como campo disciplinar, con orígenes ineludiblemente imperiales (Tuhivai-Smith, 2012), de la misma manera que también lo ha hecho la historia escolar (Willinsky, 1998). Así, existe un vínculo entre historia investigada e historia enseñada (Cuesta Fernández, 2002b), especialmente en cuanto a función social y contenido a trabajar desde la didáctica.

¹ De la misma manera, este trabajo también distingue entre el colonialismo y la descolonización como procesos histórico-políticos relacionados con la dominación europea sobre las tierras de ultramar, por una parte, y por otra, la colonialidad y la decolonialidad como los legados duales, persistentes y ubicuos hasta hoy en día, del sistema político colonial al nivel mundial (Maldonado Torres, 2016). La “otra” historia escolar propuesta por este trabajo ha de dejar claro los mecanismos procedimentales específicos de la dominación europea a través de la colonización y la descolonización para poder impartir un aprendizaje más significativo de los legados coloniales y decoloniales en el presente.

La historia escolar ha procurado diluir las incomodidades, interrelaciones y fragmentaciones que surgirían si los sujetos nacionales—la ciudadanía—comenzaran a pensar la historia libremente (Prats, 2016). Gracias a ella se incorpora, lenta e inconscientemente, el contrato social de esta (nuestra) ciudadanía mediante la narrativa histórica nacional o regional de la metrópoli (García Fernández, 2019), configurando actitudes acordes a su pervivencia. Para ello se suele incluir el pensamiento racional (Tutiaux, 2007), el orden y la disciplina (Westheimer & Kahne, 2004), el patriotismo y el amor por el país (Ben-Porath, 2012). En definitiva, se trabaja desde unos modelos uniformes y neutralizados de la participación cívica (Bermúdez, 2015) que refirman la colonialidad del ser (Mignolo, 2000). También se delimitan en las aulas de historia los límites exteriores de la ciudadanía, implícita y explícitamente, jugando con sentimientos de inclusión y pertenencia (Kokkinos, 2011) y de exclusión y diferencia (Grever, 2007), gracias a las características históricas que configuran el código disciplinar (Cuesta Fernández, 2002a).

Tuhiwai-Smith (2012) explica cómo la epistemología europea de la historia adoptada alrededor del mundo no ha sabido, ni ha querido, salir de esta limitación imperial primordial, que desde un punto de vista decolonial llega a lo más profundos rincones del ser social (Mignolo, 2000; Walsh, 2013). La función pública de la historia escolar es un reflejo directo de la manera en la que la sociedad imagina su pasado (Kokkinos, 2011). Bajo esta idea, la historia escolar sirve para reconstituir el imperio. En otras palabras, hasta que la sociedad europea, y las que operan con el paradigma modernidad/colonialidad, no comiencen a examinar la colonialidad persistente en la historia escolar—hasta que no sea capaz de ver su presente como producto directo y reproductor del pasado—la enseñanza de la historia seguirá siendo un proyecto de corrección ideológica, más que de educación (Kokkinos, 2011), en el sentido que propone Paulo Freire (1970).

Pero, en el momento en el que la historia escolar se muestre consciente de la colonialidad de su pasado y presente, se activarían los procesos correctores. Su función se transformaría en lo que Estepa (2017) denomina la “contrasocialización” que representa “un gran reto y una enorme responsabilidad” (p. 29) de *otra* didáctica de la historia para *otra* escuela (y, también, para *otra* sociedad). De esta manera, la didáctica de la historia podría servir para finalidades tan variadas como forjar conexiones interculturales que buscan incidir en el “bien común” (Barton & Levstik, 2004); promover una comprensión verdadera del presente, orientada a formular un mejor futuro (Hobsbawm, 1997); y reconocer las diferencias interseccionales en el poder, el acceso y la experiencia vital (James-Gallaway, 2021). Gracias a ello, se fomentaría el desarrollo de una comunidad anti-racista y anti-sexista en el aula (hooks, 2003), la consecución del proyecto de justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2019) para la justicia social, la equidad y la solidaridad a la escala transnacional (Gruzinski, 2018). En consecuencia, la función de la historia depende del planteamiento social de la ciudadanía, que, desde nuestro punto de vista, debe superar la modernidad/colonialidad inherente a su práctica, mediante el cuestionamiento y la reformulación de sus principios articuladores y de los aprendizajes que se promueven.

Los Aprendizajes en una Enseñanza de la Historia Decolonial

Pensar una enseñanza de la historia que supere la herencia histórica colonial, metropolitana e imperial, implica, ante todo, pensar su ontología. Son los objetivos de aprendizaje los principales núcleos desde los cuales puede configurarse *otra enseñanza* para *otro aprendizaje*, pues es éste el objeto de la didáctica (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992). Para ello, no es suficiente proponer contenidos alternativos o metodologías de enseñanza nuevas como principales elementos en el proceso de descolonizar la enseñanza. Es la función social de esos contenidos que, de manera operativa, se reflejan en aprendizajes específicos que permiten reformula las distintas dimensiones donde se materializa la colonialidad.

Consideramos, por tanto, la necesidad de articular unas metas que recojan la crítica decolonial para repensar los objetivos de la propia enseñanza de la Historia con el objeto de avanzar en el reto de desnaturalizar el sistema colonial heredado. Ello implica la posibilidad de incorporar, en distintas dimensiones de la enseñanza, la mirada decolonial; especialmente en su dimensión social y ciudadana, con valores orientados a diluir los lugares de poder subyacentes a la experiencia intersubjetiva; en su dimensión conceptual, incluyendo conceptos y contenidos articuladores de la Historia en clave decolonial y, finalmente, su vertiente procedimental, en la cual el aprendizaje de los procedimientos operen como rutinas de pensamiento alternativas a la colonialidad. A continuación, exploraremos estas dimensiones desde un punto de vista teórico-metodológico.

Los Valores y los Límites de la Ciudadanía

Los debates sobre la categoría de ciudadano durante las últimas décadas ha sido un campo de discusión activa en la enseñanza de la Historia como ámbito disciplinar (Grever, 2007; Prats, 2016). La definición actual, al menos en el contexto hispanohablante, es neutra y ambigua e, incluso, no suele considerar la condición de ciudadanía del estudiantado en etapa escolar (Sáez-Rosenkranz et al., 2016). Estepa (2017) califica el proyecto ciudadano actual de España en términos de la “formación integral de personas” (p. 33) gracias al aprendizaje de destrezas como la capacidad crítica, la responsabilidad, la autonomía y la participación activa en la democracia. Pero, estas destrezas, a nivel curricular -e incluso didáctico— carecen de sentido si no se les fijan objetos para orientar la acción. ¿Crítica en qué manera? ¿Responsabilidad hacia quién? ¿Autonomía para hacer qué?² Estos valores poco precisos, sacados de informes internacionales -como el de Delors (1996)—, aparecen como lugares comunes, abultados de tópicos.

La ambigüedad del proyecto ciudadano, desde un punto de vista curricular y disciplinar, permite responder a los objetivos decoloniales de la enseñanza de la historia, ya que los valores ciudadanos se amparan en la terminología neutra del currículum y pueden ser comprendidos bajo una ética en contra de las formas de la violencia colonial y su legado en favor de la justicia social, la equidad y la cooperación (de Lissovoy, 2010; de Souza Santos, 2019). A su vez, los límites difusos de la dimensión ciudadana en la enseñanza de la historia (Sáez-Rosenkranz et al., 2016), ofrece un lugar para incorporar de manera transversal e interseccional y con una equivalencia de agencia histórica a diversos colectivos que cuestiona la noción de presente europeo, desarrollado por Quijano (2000). La agencia ciudadana transversal e interseccional visibilizaría y generaría consciencia sobre las formas de convivencia, promoviendo valores como el respeto mutuo, a la vez que reconociendo las desigualdades históricas subyacentes en narrativas más amplias (James-Galloway, 2021).

En esta perspectiva es necesario que los valores sean múltiples (Westheimer & Kahne, 2004) e interdependientes, puesto que así se permite su refuerzo mutuo y desarrollo conjunto. Entre los valores más frecuentemente citados desde la literatura decolonial, y que nos parecen relevantes para trabajar en el aula, consideramos los siguientes³: el repudio de estructuras sociales de dominación y la violencia desde posiciones de poder (Byrd, 2012; de Lissovoy, 2010; Reyes et al., 2018); la solidaridad y la lucha colaborativa (Maldonado Torres, 2016; Simon, 1992); la reflexión y la consciencia activa

² Estepa (2017) ofrece a parte una serie de valores que él considera más aptos: la igualdad, racionalidad, justicia, empatía, tolerancia, responsabilidad, participación ciudadana, respeto a otros puntos de vista y a otras culturas, solidaridad y la valoración, defensa y conservación del patrimonio que hemos recibido como legado (p. 46).

³ La literatura citada a continuación no siempre utiliza la misma terminología (“ciudadanía decolonial”). Los autores provienen de diferentes ramas del posicionamiento decolonial, aunque ligeramente distintas en cuanto a objetivos. En este resumen se incluye autores de la teoría decolonial, la justicia racial y la pedagogía y teoría social radicales. Aquí todos y todas están aplicando los valores citados para conceptualizar la ciudadanía de manera más justa y anti-opresiva.

(Merryfield & Subedi, 2006); un sentido de justicia (Byrd, 2012; North, 2009; Westheimer & Kahne, 2004); y la comprensión mutua y la convivencia (Barton & Levstik, 2004; North, 2009). Destacan también la preocupación mutua y el amor⁴, en el sentido de la creación de comunidades, relaciones y otros enlaces afectivos y protectores (de Lissovoy, 2010; hooks, 2003; North, 2009; Reyes et al., 2018) y la concepción de un “destino compartido” que reconozca la reciprocidad de la experiencia humana y que pueda ser transformadora con respecto a los límites de la ciudadanía, según el punto de vista desde el que se construya (Ben-Porath, 2012). Finalmente, la orientación a la acción en el presente y hacia el futuro, es un valor imprescindible de una ciudadanía decolonial (de Lissovoy, 2010; Freire, 1970; Tuck & Yang, 2012), aunque posiblemente el más difícil de realizar en el ámbito de la educación formal.

Además de los valores, el esquema de la educación para la ciudadanía a nivel curricular debe pensar y resolver, también, el problema de las fronteras. Los currículos no suelen incidir en quiénes son los ciudadanos, ni delimita aspectos sobre con quién o quiénes se comparte la ciudadanía, sino que se remiten a plantear los aprendizajes cívicos asociados ese ámbito (Sáez-Rosenkranz et al., 2016) o a trabajar una historia nacional ligada a relatos hegemónicos sobre la nación (Ferro, 1995). Así, en la práctica, la formación histórica ha estado al servicio de una definición implícita de la ciudadanía como aquella concurrencia a este Estado-nación (Prats, 2016) imaginado y construido.

Pero, los procesos sociopolíticos, como las migraciones, los reconocimientos de plurinacionalidad de los estados o las fronteras cambiantes fruto de la historia del siglo XX, entre otros, cuestionan los límites de la ciudadanía (Rosa & Brescó, 2017). El caso de Europa (como organización geo-política y como comunidad cultural) y la influencia de su pensamiento moderno/colonial se ha construido sobre una homogeneidad inventada (Chakrabarty, 2000), auto otorgándose un lugar de superioridad (Dabashi, 2019). En este sentido sería pertinente preguntarse desde la ciudadanía, ¿qué es Europa y quiénes son los europeos?

Esta visión ha permeado el mundo gracias a los procesos imperiales (Amin, 2011), incorporando en sus narrativas autoconstruidas aquellos elementos funcionales al sostenimiento del sistema colonial/europeo (Quijano, 2000; Rosa & Brescó, 2017). Con ello se levantan preguntas esenciales para la enseñanza de la Historia y la formación en ciudadanía: ¿dónde marcamos, entonces, los límites de la comunidad con la cual practicamos estos valores? (Smith & Rogers, 2016)?; si Europa se repartió el mundo, incorporó rasgos del mundo colonizado y el mundo colonizado recibió de Europa unos modelos culturales y sociales, ¿qué sentido tiene Europa, como concepto estático y exclusivo, sin incluir también conceptos de la fluidez e interdependencia cultural global como procesos íntegros a la concepción de Europa, así planteados por Dabashi (2019)?

Por la propia configuración histórica de la colonialidad, los valores de una ciudadanía decolonial exigen que la historia enseñada sea éticamente posicionada en contra de abusos del desequilibrio de poder (Ramallo, 2017) y con un grado de “corresponsabilidad” respecto al destino compartido (Simon, 2004).

El mundo contemporáneo, culturalmente diverso e intensamente interconectado, fuerza que esta responsabilidad se comparta entre una ciudadanía heterogénea, sea esta dentro de fronteras nacionales (Ben Porath, 2012; Williams, 2003) o concebida de una manera más intercultural/internacional (Transnational Decolonial Institute, 2011). Sin embargo, desde un punto de vista curricular y desde la observación de la cultura escolar, el marco de referencia es aún ambiguo. ¿Dónde acaba nuestra historia y comienza la de otros? Una respuesta demasiado definida corre el riesgo de caer en la exclusión, mientras una respuesta demasiado deslavazada deja florecer

⁴ En inglés, “*care*” y “*lovingness*”. En castellano, no existe una traducción perfectamente apta a la connotación original tal y como se emplea en la literatura.

las mismas ideas de la ciudadanía del Estado de derecho sobre las fronteras del Estado-nación (Smith & Rogers, 2016).

Ante esto, la teoría decolonial, al igual que el discurso disciplinario de la historia (e incluso su didáctica), ha ido girando hacia una apuesta por la conciencia ciudadana definida como global (Byrd, 2012; Estepa, 2017) y/o transnacional (Cope, 2019; de Lissovoy, 2010). El proyecto decolonial se ha vinculado al de la desnaturalización y transgresión de fronteras nacionales (de Lissovoy, 2010) y se ha posicionado a favor de la creación de comunidades arraigadas en la conciudadanía transnacional (Jackson, 2017; Transnational Decolonial Institute, 2011). Aquí se parte del supuesto que la configuración actual de las fronteras mundiales es producto directo de los procesos territoriales de la colonización/descolonización (Benyera, 2019; Diop, 1987; Willinsky, 1998) y reconoce que el rol fluctuante de las fronteras contemporáneas que perpetúan y reformulan el imperio y otros modelos de organización ciudadana (Balibar, 2009; Benyera, 2019; Mbembe, 2001).

Este vínculo entre lo decolonial y lo transnacional es particularmente importante en el contexto europeo. Allí se enfrentan, con menos urgencia y claridad que en las excolonias, cuestiones decoloniales de carácter más local, como la devolución de tierra indígena, la soberanía y la descolonización no metafórica (Tuck & Yang, 2012). De esta manera, la conciudadanía transnacional sería un precepto fundamental para educar desde —metafórica y no metafóricamente— una Europa preocupada por problemas lejanos (Jackson, 2017), acogedora de la migración y los migrantes (Rosa y Brescó, 2017), capaz de reconocer su legado/metáfora colonial (Dabashi, 2019), concebir de su provincialidad en el esquema mundial (Chakrabarty, 2000) y enfrentarse a sus presunciones de centralidad.

El foco puesto en la transnacionalidad comienza a presentar perspectivas críticas y acercarse a algunos principios del posicionamiento decolonial. La analogía ofrecida por Gruzinski (2018) en su defensa de esta consciencia global quedaría reflejada en la idea que él ilustra como la típica película de ciencia ficción, con reparto invariablemente multirracial, donde todas las culturas se juntan para la última gran batalla contra una invasión extraterrestre (o de otra fuerza externa imaginaria). En esta escena, la humanidad ya dispone de una visión inter-, pluri- o supercultural del planeta tierra que se traduce en las ideas de lucha colaborativa, destino compartido y comprensión mutua.

Sin embargo, de Lissovoy (2010) señala que en el transnacionalismo (específicamente el concepto de la cultura transnacional de la juventud, como punto de partida para la consciencia decolonial), cualquier conciudadanía global debe, ante todo, saber reconocer y respetar las diferencias ocasionadas por el colonialismo. Smith (2007), por su parte, concibe una ciudadanía global cosmopolita, valorando positivamente la distancia “irónica” de nuestro lugar de origen, en el sentido intencional y socrático, para cultivar preocupaciones por el mundo global; pero advierte su dependencia sobre valores éticos orientativos para no recaer en elitismo internacional sobre líneas de clase social y acceso. Tuck & Yang (2012) se muestran cautelosos hacia las presunciones de que la complicidad global sea una construcción automáticamente valerosa y simplificadora para el proyecto decolonial⁵—evidentemente no lo es.

En la medida en que cualquier proyecto de ciudadanía está supeditado a la moralidad y la política, la historia escolar, como su proceso formativo, también lo está. Ni la moralidad ni la política son construcciones neutras. Por lo tanto, hay que reclamar activamente una visión de la ciudadanía justa en valores y transnacional en alcance para comprometerse con una pedagogía decolonial para las aulas de historia, y viceversa (de Lissovoy, 2010).

⁵ De hecho, en contextos de colonias de poblamiento como Argentina (Ramallo, 2017) y los EE-UU (Tuck & Yang, 2012), la crítica es que el enfoque sobre lo transnacional puede distraer del proyecto de descolonización física y la repatriación de tierra indígena que son más complicadas aún en el nivel inmediato/vivido que la solidaridad con luchas internacionales.

Hay quien piensa que el concepto de ciudadanía en sí es antitético a la decolonialidad (Smith & Rogers, 2016) y que la educación para la ciudadanía es necesariamente un proyecto civilizador propio de la epistemología colonial (Chakrabarty, 2000). Fanon (1952) propuso reformular por completo cómo nos relacionamos como seres en su concepción de una nueva humanidad, citada a menudo en la literatura decolonial. La terminología en este caso pierde importancia si la finalidad de la educación histórica es crear relaciones afectivas, espirituales, ecológicas, históricas, éticas y complejas entre nuestros alumnos y alumnas y entre el alumnado y el resto del mundo (Smith & Rogers, 2016).

Más allá de transformar el significado de la ciudadanía, se trata de educar para estas interrelaciones, lo cual fomentaría una actitud favorable a las tradiciones de resistencia y antiimperialismo (Tuck & Yang, 2012). Funcionaría, también, para recuperar las “cosmogonías interrumpidas” por la colonialidad y desnaturalizar la colonialidad/modernidad hegemónica que subyuga a los valores eurocéntricos, los de la otredad (Ramallo, 2017). En este sentido, la pedagogía decolonial es una estrategia válida y productiva de la resistencia y descolonización (Walsh, 2013) y por este motivo es extremadamente incómoda (Tuck & Yang, 2012).

¿Qué papel, debería, entonces, tener la historia escolar en la formación de una ciudadanía decolonial? La contrasocialización, entendida como el trabajo con valores alternativos (Estepa, 2017) debería estar en el centro de la enseñanza de la historia. Deberían así incorporarse los valores decoloniales a la par que un marco transnacional. A través de ellos, si no podemos alterar radicalmente los mitos fundacionales de la europeidad, al menos podemos “cambiar algunas pequeñas actitudes incívicas” (Estepa, 2017, p. 45) y comenzar a diluir las estructuras mentales coloniales. De hecho, el currículum educativo competencial, ambiguo en sus conceptualizaciones y límites de la ciudadanía, abre un lugar al profesorado para promover a nivel aula dicha transgresión “contrasocial” y permite hacerlo desde lo local e individual; que en lo didáctico tiene sentido y es abordable (North, 2009).

Aproximación Teórico-Metodológica para una Enseñanza de la Historia en Clave Decolonial

No es tarea fácil conceptualizar el cómo traducir la actitud favorable para una ciudadanía preocupada, justa y transnacional en la acción decolonial, sin definir, primero, una serie de conceptos históricos que dan sustancia a la colonialidad y desmontan el artificio de la modernidad/colonial. Como dos caras de la misma moneda, primero se debe comprender cómo funciona su indivisibilidad para poder desunirlas (Mignolo, 2000). Si podemos instilar una comprensión básica de estos conceptos de forma progresiva y desde edades tempranas, equipamos al alumnado con unas herramientas culturales decoloniales que luego mediarán sus interacciones con el mundo (Barton & Levstik, 2004) y con un sistema de producción semiótica para ayudar a solucionar problemas reales del legado colonial en su futuro (Simon, 1992). Si no lo podemos hacer, el ciclo de violencia colonial se reproduce alrededor, sobre y dentro del mismo (de Lissovoy, 2010).

Así, es necesario plantear unos conceptos teórico-metodológicos con este fin, teniendo como referentes las tradiciones de teoría decolonial y la historiografía, aunque también se deben a, y se comparten con, otras tradiciones del pensamiento, incluyendo la crítica postcolonial, estudios culturales, la economía marxista, la psicología crítica, la teoría *queer* y feminista, la pedagogía, la ciencia política y la didáctica de las ciencias sociales, entre otras.

Estos conceptos no son ni pretenden ser exhaustivos, sino que buscan operar como un resumen de los aprendizajes por los cuales el alumnado habrá de pasar para poder llegar a la comprensión del mundo enmarcado en la complejidad y lo multifacético de la

modernidad/colonialidad (de Lissovoy, 2010; Mignolo, 2000). De esta manera, se favorece una aproximación a la Historia escolar con una función decolonial y habilita al profesorado desarrollar junto al alumnado un lenguaje común para concientizar sobre la colonialidad y actuar para la decolonialidad en su vida diaria (Freire, 1970; Smith & Rogers, 2016).

Los Aprendizajes Procedimentales

Los primeros cuatro aprendizajes que deberían impulsarse desde una enseñanza de la historia decolonial son de carácter procedimental y se refieren a las categorías analíticas en la construcción e investigación de la historia, en tanto disciplina de referencia, como para su didáctica. Si atendemos a que la enseñanza de la Historia escolar ha sido tradicionalmente memorística y patriótica a nivel curricular (Cuesta Fernández, 2002b) y en la práctica de aula (Estepa, 2017); y a que en tiempos recientes ha comenzado a incluir tíbilmente dimensiones procedimentales (Prats, 2016), insistir en la consciencia sobre cómo se construye el conocimiento histórico y desarrollar sus procedimientos de forma intensa en las aulas (ej. Seixas & Morton, 2013) ofrecería al alumnado la posibilidad de cuestionar los mensajes y saberes con un carácter moderno colonial.

Los Sistemas de Producción de la Historia

Una concepción básica de las diferentes maneras en las que podemos producir y reproducir la historia es clave para seguir con el proceso descolonizador de las mismas. El alumnado tendrá que comprender desde el principio que la historia no son solamente los hechos del pasado sino, especialmente, la interpretación de estos hechos (Trouillot, 1995) construidos a partir de evidencias en forma de fuentes históricas (Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001). Los heurísticos fundamentales del trabajo con fuentes históricas son conceptos instrumentales que permiten aproximarse a ellas de manera analítica (Carretero & López, 2009). Sería importante, entonces articular preguntas sobre qué constituye la evidencia y qué no la constituye, quién crea la evidencia y cuándo (Seixas & Morton, 2013), quién guarda y transmite la evidencia, quién está representado en la evidencia y quién no (Mbembe, 2001; Trouillot, 1995). En una frase, los alumnos deberían aprender que los seres humanos construimos la historia con fuentes a través de una serie de decisiones interpretativas.

Desequilibrios de Poder

El concepto de poder es un eje vertebral de la didáctica de las ciencias sociales, con variados usos, entre ellos, el positivista (político), el marxista (económico) y el constructivista (social) (Gómez et al., 2018). La clave, desde una mirada decolonial (Merryfield y Subedi, 2006), estaría en concebir los desequilibrios relativos al poder, para pronunciarnos en su contra. Los aprendizajes conceptuales que incluyan la crítica decolonial, en este sentido son tres. El primero dice relación con los agentes y su lugar en las estructuras de poder. La enseñanza de la historia debería incluir nociones sobre las distribuciones desiguales del poder (ej., Spivak, 1988) y el empleo de estudios de caso con una mirada interseccional (James-Gallaway, 2021). Segundo, como consecuencia de lo anterior, uno de los ejes sobre los que debería versar el aprendizaje de procedimientos de la historia escolar, sería en examinar las causas y consecuencias de estos desequilibrios (Tuhiwai-Smith, 2012). Tercero, que las maneras en las que podemos interpretar la historia—los mismos sistemas de producción del primer aprendizaje—están marcados por los esquemas de poder, tanto en la forma de sesgos (Sandwell, 2003) como en la forma de silencios (Spivak, 1988; Trouillot, 1995). Estos sesgos y silencios entran en la producción de la historia en cuatro momentos principales: la creación de fuentes, el ensamblaje de archivos, la recuperación de narrativas y el significado retrospectivo (Trouillot, 1995).

“Otras” Historias / Maneras de Pensar la Historia

Para poder deconstruir la historia colonial, tenemos que reconocer la existencia de otras maneras de pensar la historia y otras maneras de pensar el mundo, fuera del esquema colonial europeo que nace a través del contacto ibérico con las Américas (Gruzinski, 2018; Mignolo, 2000) y se formaliza durante la Ilustración (Lindqvist, 1996; Tuhiwai-Smith, 2012) a través del imperio (Willinsky, 1998). Específicamente, nos referimos a aquellas epistemologías extirpadas a través del colonialismo (Quijano, 2000; Walsh, 2013) y aquellas que existen en las fronteras entre la colonialidad y lo que hay más allá (Chakrabarty, 2000; Mignolo, 2000). Sabiendo de la existencia de estas perspectivas subalternas (Spivak, 1988) podemos, por un lado, ir en busca de ellas para resistir al eurocentrismo en el aula (Ramallo, 2017) y, también, para comprender que la historia canónica europea que se reproduce, dentro y fuera de la disciplina histórica, no es inevitable (Grever, 2007). Así, deberían incorporarse diferentes subjetividades y corpo-políticas (Aguirre Aguirre, 2019; Reyes et al., 2018), cosmogonías y cosmovisiones (Walsh, 2013), espacializaciones (Chakrabarty, 2000; Ramallo, 2017), crono-políticas (Klinke, 2013), temporalidades (García Fernández, 2019; Mbembe, 2001) y periodizaciones (Cuesta Fernández, 2009; Lorenz, 2017), que ofrezcan agencia histórica a las historias, habitualmente excluidas, silenciadas o subyugadas en las narrativas escolares.

La Multiplicidad/Simultaneidad de Historias

A la par que inciden en las diferentes consciencias históricas, es necesario un planteamiento que aborde la multiplicidad simultánea de otros marcos temáticos temporo-espaciales en el estudio de la historia, frente a las presunciones de verdad y universalismo de la historiografía eurocéntrica (Bermúdez, 2015; Tuhiwai-Smith, 2012). Aquí el aprendizaje conceptual se centra en que hay *múltiples* concepciones de “ser” y “saber” (Walsh, 2013), ubicados en contextos compartidos y transnacionales en el que, superando el binarismo inclusión/exclusión, es posible trabajar la historia decolonial y no solamente una u otra, de forma excluyente (Smith & Rogers, 2016). Esta multitud— a veces contraria y a veces incomparable (Kumashiro, 2001)—representa una riqueza de saberes y verdades, híbridos y en contrapunto que se añade a—y no detrae de—la historia (Merryfield & Subedi, 2006). Así, enmarcada en la idea vigente de la historia como un “conocimiento en construcción” (Prats, 2016), es posible reconocer los múltiples puntos de convergencia de estas historias múltiples en las que el peso debe recaer por igual. La visión poliédrica de la Historia representa un desafío a las maneras unívocas tradicionales que ha marcado la práctica de la enseñanza de la historia a nivel curricular (Pousa & López Facal, 2013) y de la práctica docente (Gómez, et al., 2017); porque cuando nos aproximamos a una sola verdad, los desequilibrios de poder se eximen de estar problematizados y valorados (Trouillot, 1995).

Los Conceptos para Aprender en una Historia Decolonial

Un último elemento por incorporar dentro de cualquier propuesta de enseñanza de la Historia son los aprendizajes conceptuales que vertebran la aplicación de procedimientos científicos y de análisis temporal. En este caso, deben nutrirse de los debates de la crítica decolonial para cerrar la configuración de la enseñanza de otras historias posibles.

Colonialismo e Imperialismo

Uno de los conceptos claves es el de colonialismo e imperialismo como procesos históricos concomitantes y motores de la necesidad para una didáctica de la historia decolonial y transnacional. Si bien la enseñanza de la historia incorpora ambos procesos en los currículos y los libros de texto, la narrativa detrás de estos procesos se ha circunscrito a la descripción (Pousa & López Facal, 2013) como antesala de los procesos bélicos del siglo XX, obviando su temprana configuración en el siglo

XVI (Amin, 2011). La enseñanza del colonialismo e imperialismo debería permitir una comprensión de cómo la colonización empleaba la dominación en diversos ámbitos, incluyendo: la explotación laboral (ej., Césaire, 1955), extracción (ej., Cope, 2019) y el subdesarrollo económico (Rodney, 1973), la subyugación política y militar con políticas de *divide y vencerás* (Lindqvist, 1996; Mbembe, 2001), la destrucción de la cultura, lengua e historia indígena (Diop, 1987; Said, 1978; wa Thiong'o, 1986), la imposición de sistemas heteropatriarcales sobre la diversidad de estructuras familiares indígenas (Lugones, 2007), la esclavitud (ej., Rodney, 1973), el genocidio (ej., Césaire, 1955) y otras violencias físicas y psíquicas promulgadas por los pueblos colonizadores (Fanon, 1961; Lindqvist, 1996), entre muchos otros. La esquematización de cómo funciona el sistema colonial es el primer paso que permite el desafío a la enseñanza habitual de los procesos de colonización e imperialismo (Iseke-Barnes, 2008).

Europa

El propósito de la decolonialidad es examinar, escribir y desafiar Europa para desconstruirla como concepto (Dabashi, 2019). De hecho, justamente gracias al colonialismo, Europa como concepto analítico es imprescindible para el estudio decolonial (Chakrabarty, 2000). Así, sería necesario contextualizar y desnaturalizar las justificaciones europeas para la violencia colonial desde el liberalismo y la teoría de la evolución social (Lindqvist, 1996) hasta el deseo de catalogar, enseñar, controlar y civilizar el mundo (Willinsky, 1998). A la vez, es necesario relativizar su posición en la historia mundial, para aprehenderla como una zona más del mundo, en lugar de su actual condición de centro imaginado (Chakrabarty, 2000; García Fernández, 2019; Gruzinski, 2018). Finalmente, se hace imprescindible reorientar la idea de Europa, en la que se supere su autoconcepción cronopolítica del progreso lineal y desarrollo inevitable (Chakrabarty, 2000; Cuesta Fernández, 2009; Klinke, 2013) para situarla en una visión de Europa como el fruto del intercambio transnacional (Gruzinski, 2008) y saqueo colonial (Cope, 2019). En otras palabras, hemos de saber escribir de Europa con un ojo crítico desde fuera (Dabashi, 2019).

El Legado/La Colonialidad

Otro eje fundamental para una enseñanza de la historia decolonial es que la colonialidad todavía se difunde en casi todas las dimensiones vitales de la modernidad (Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Walsh, 2013). Este punto de partida puede ser estudiado desde los aprendizajes conceptuales que ha instalado la didáctica de la historia. La idea de cambio y continuidad (Seixas & Morton, 2013) y el vínculo entre el pasado y el presente (Barton & Levstik, 2004; Cuesta Fernández, 2009) ofrecen una estructura diacrónica para comprender las dimensiones presentes de la colonialidad. También, trabajar el presente desde los procesos de colonialidad permitiría abordar conceptos más difíciles como la simultaneidad, presencia y ausencia (Mbembe, 2001). De esta manera, interesaría enlazar aprendizajes sobre patrimonio cultural, museos y la producción de historia pública (Barton & Levstik, 2004; Simon, 2004; Willinsky, 1998), estados postcoloniales y orden geo-político mundial (Ndlovu-Gatsheni, 2013; Mbembe, 2001), el neocolonialismo y el “tercer mundo” (Cope, 2019; Diop, 1987; Rodney, 1973), el imperialismo lingüístico (wa Thiong'o, 1986), el orientalismo y primitivismo en representaciones mediáticas (Mbembe, 2001; Said, 1978), el patriarcado y sistemas coloniales/modernos de género (Lugones, 2007), el racismo, xenofobia y otras discriminaciones (Byrd, 2012; Iseke-Barnes, 2008; Reyes, et al. 2018) y la corpo-política y el trauma psicológico/somático residual de la colonialidad (Aguirre Aguirre, 2019; Césaire, 1955; Fanon, 1952; Freire, 1970; wa Thiong'o, 1986) en medida de lo posible. La finalidad aquí va en la línea de la enseñanza cuestionadora de las verdades del presente que propuso Cuesta Fernández (2009).

El Legado/La Decolonialidad

Entender la colonialidad en las diversas dimensiones y esferas de la vida de las personas, conduce a la conclusión que su superación no está acabada. Conforme con la gran importancia concedida en la praxis encima de la teoría (ej., Tuck & Yang, 2012), el concepto de las tradiciones de resistencia a la colonialidad (Walsh, 2013) ha de guiar la educación decolonial histórica. Estas tradiciones representan los momentos del pasado y del presente donde, colectivamente, imaginamos una alternativa a la colonialidad (Walsh, 2013). Asimismo, enfocan conscientemente el estudio histórico de la decolonialidad hacia los pueblos colonizados, no para victimizar sino para dar testimonio y restaurar el espíritu de resistencia (Tuhiwai-Smith, 2012). Evidentemente el momento de descolonización política es un aspecto de este aprendizaje, pero no es ni puede ser el único (Ramallo, 2017). De esta manera, por sobre la exclusiva vinculación del daño en el presente, fruto del daño del pasado, proponemos conectar la lucha del presente con la lucha del pasado, favoreciendo la acción y la agencia, permitiéndonos imaginar posibilidades renovadas para la humanidad (Simon, 1992) bajo un nuevo sistema despojado, o envías de despojo, de la colonialidad.

Palabras Finales

Este texto intentamos elaborar una propuesta alternativa a la enseñanza de la historia eurocéntrica, colonial y moderna que impera en gran parte del mundo hispanohablante. Para ello, primero, definimos la decolonialidad en el contexto educativo como un compromiso con la reintroducción de otras epistemologías al aula (Walsh, 2013) y un espíritu crítico de la colonialidad-modernidad (Mignolo, 2000). Luego, abordamos la necesidad de incorporar esta mirada alternativa desde la praxis, a través de una exploración del eurocentrismo imperante en la enseñanza de la historia como materia escolar y a través de una breve revisión de literatura para sustentar esta propuesta (ej., Mycock, 2017; Willinsky, 1998).

A partir de aquí, establecimos unos parámetros alternativos de una enseñanza que responda a romper con la modernidad/colonialidad, en la que se repiensa la historia escolar en términos de la contrasocialización (Estepa, 2017) o la formación de la ciudadanía, de alguna manera, “descolonizada” (Smith & Rogers, 2016). Exploramos, así dos pilares fundamentales de la ontología de una enseñanza de la historia decolonial. Por una parte, la idea de la ciudadanía “decolonial” basada en valores arraigados en conceptos como la justicia (Byrd, 2012), la solidaridad (Simon, 1992), el destino compartido (Williams, 2003), la preocupación mutua (North, 2009) y la denuncia de todo tipo de violencia desde la posición de poder (de Lissovoy, 2010). Por otra parte, añadimos la necesidad de incluir un alcance global (“transnacional”) en cuanto a los límites de la ciudadanía compartida (Gruzinski, 2018; Smith, 2017).

Finalmente, esquematizamos una serie de aprendizajes históricos que, conjuntamente, ayudarían a construir un lenguaje decolonial entre el alumnado (Ramallo, 2017) y así iniciar la concientización de “otra” mirada hacia nuestra historia. Se han dividido en aprendizajes procedimentales—los sistemas de producción de la historia (ej., Trouillot, 1995), desequilibrios de poder (ej., Gómez, et al., 2018) “otras” historias/maneras de pensar la historia (ej., Chakrabarty, 2000) y la multiplicidad (ej., Merryfield & Subedi, 2006)—y conceptuales—el colonialismo e imperialismo (ej., Iseke-Barnes, 2008), la desnaturalización de Europa (ej., Dabashi, 2019), la colonialidad (ej., Mignolo, 2000) y la decolonialidad (ej., Walsh, 2013).

Planteada así, incluyendo los debates contemporáneos e, incluso, alineada con los currículums competenciales, consideramos que la inclusión de la perspectiva decolonial en la enseñanza de la historia es hoy viable. Para ello, es fundamental el papel del profesorado quien, gracias a la deconstrucción de sus propia colonialidad, pueda incluirlos en las aulas. Es tarea,

entonces, de los distintos espacios formativos (formación continua, formación inicial docente) y, entre ellos, de la didáctica de la Historia como praxis, apropiarse de estas reflexiones y contribuir a la socialización de propuestas como las que aquí articulamos.

Referencias

- Aguirre Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras de Aimé Césaire y Franz Fanon. *Universum*, 34(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762019000100015>
- Amin, S. (2011). Imperialism and globalization. *Monthly Review*, 53(2).
<https://monthlyreview.org/2001/06/01/imperialism-and-globalization>
- Balibar, E. (2009). Europe as borderland. *Environment and Planning D: Society and Space*, (27), 190-215.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum.
- Benyera, E. (2019). Borders and the coloniality of human mobility. En I. Moyo & C. Chamgwe Nshimbi (Eds.), *African borders, Conflict, regional and continental Integration* (pp. 11-31). Routledge.
- Ben-Porath, S. (2012). Citizenship as shared fate: Education for membership in a diverse democracy. *Educational Theory*, 62(4), 381-395. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00452.x>
- Bermúdez, A. (2015). Four tools for critical inquiry in history, social studies and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00761.x>
- Carretero Rodríguez, M. & López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. Éditions Présence Africaine.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Cope, Z. (2019). *The wealth of (some) nations: Imperialism and the mechanics of value transfer*. Pluto Press.
- Cuesta Fernández, R. (2002a). El Código disciplinar: Un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Cuesta Fernández, R. (2002b). La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell & I. Peiró (Eds.), *Lecturas de la historia: Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-254). Institución “Fernando el Católico”.
- Cuesta Fernández, R. (2009). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Dabashi, H. (2019). *Europe and its shadows: Coloniality after empire*. Pluto Press.
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 279-293. <https://doi.org/10.1080/01596301003786886>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Diop, C.A. (1987). *Black Africa: The economic and cultural basis for a federated state*. Lawrence Hill.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Universidad de Huelva.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Éditions Maspero.
- Ferro, M. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.
- Fuchs, E., & Henne, K. (2018). History of textbook research. En E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 25-56). Palgrave Macmillan US.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3
- García Fernández, J. (2019). ¿Qué significa decolonizar Europa? Historia, cultura y descolonización de las ciencias sociales. Entrevista a María Paula Meneses. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 14, 557-565.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2017). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
<https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Grever, M. (2007). Plurality, narrative and the historical canon. In M. Grever & S. Stuurman (Eds.) *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (pp. 31-47). Palgrave MacMillan.
- Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011) High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229.
- Grindel, S. (2017). Colonial and postcolonial contexts of history textbooks. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 259-273). Palgrave Macmillan UK.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza.
- Hawkey, K. (2015). Whose history is this anyway? Social justice and a history curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(12). <https://doi.org/10.1177/1746197915583938>
- Hobsbawm, E. (1997). *On history*. Weidenfeld y Nicolson.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Iseke-Barnes, J.M. (2008). Pedagogies for decolonizing. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 123-148.
- Jackson, L. (2017). Altruism, non-relational care, and global citizenship education. *Philosophy of Education Archive*, 409-417.
- James-Gallaway, A. D. (2021). Critical history monographs and intersectionality in social studies: A case From enslavement. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 33-39.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1877545>
- Klinke, I. (2013). Chronopolitics: A conceptual matrix. *Progress in Human Geography*, 37(5), 673-690.
<https://doi.org/10.1177/0309132512472094>
- Kokkinos, G. (2011). History education in relation to the controversial past and trauma. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 33-67). Association for Historical Dialogue and Research.
- Kumashiro, K. (2001). "Posts" perspectives on anti-oppressive education in social studies, English, mathematics, and science classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3-12.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Laville, C. (2004). Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second. In P. Seixas (Ed.), *Thinking historical consciousness* (pp. 165-182). University of Toronto Press.
- Legêne, S., & Waaldijk, B. (2007). Gender, history and the colonial canon. In M. Grever & S. Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (pp. 188-202). Palgrave MacMillan.

- Létourneau, J. (2017). Teaching national history to young people today. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 227-242). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_12
- Lindqvist, S. (1996). *Exterminate all the brutes*. The New Press.
- Lorenz, C. (2017). “The times they are a-changin’”: On time, space and periodization in history. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 109-132). Palgrave Macmillan.
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the Colonial/modern gender system. *Writing Against Heterosexism*, 22(1), 186-209.
- Maldonado Torres, N. (2016). *Outline of ten theses on coloniality and decoloniality*. Fondation Frantz Fanon. http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres_Outline_Ten_Theses-10.23.16.pdf
- Mbembe, A. (2001). *On the postcolony*. University of California Press.
- Merryfield, M. M., & Subedi, B. (2006). Decolonizing the mind for world-centered global education. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 277-290). State University of New York Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mycock, A. (2017). After empire: The politics of history education in a post-colonial world. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 391-410). Palgrave Macmillan.
- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2013). *Coloniality of power in post-colonial Africa: Myths of decolonization*. CODESRIA.
- North, C. (2009). *Teaching for social justice?* Paradigm Publishers.
- Pousa, M., & López Facal, R. (2013). Eurocentric history in Spanish textbooks. *History Education Research Journal*, 12(1), 107-120. <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.1.08>
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En. E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Ramallo, F. (2017). Pedagogías descoloniales en la didáctica de la historia. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-10.
- Reyes, G., Radina, R., & Aronson, B.A. (2018). Teaching against the grain as an act of love: Disrupting White Eurocentric masculinist frameworks within teacher education. *The Urban Review*, 50, 818-835.
- Rodney, W. (1973). *How Europe underdeveloped Africa*. Bogle-L'Ouverture Publications y Tanzanian Publishing House.
- Rosa, A. & Brescó, I. (2017). What to teach in history education when the social pact shakes? In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 413-425). Palgrave Macmillan.
- Sáez-Rosenkranz, I., Popow, M., & Barriga-Ubed, E. (2016). ¿Ciudadano o futuro ciudadano? La condición de ciudadanía de los estudiantes de ESO en los currículos en perspectiva comparada. En *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 382-394). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sandwell, R.W. (2003). Reading beyond bias: Using historical documents in the secondary classroom. *Révue des Sciences de l'éducation de McGill*, 38(1), 168-186.

- Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Simon, R. I. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. Bergin and Garvey.
- Simon, R. I. (2004). The pedagogical insistence of public memory. En P. Seixas (ed.), *Thinking historical consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto Press.
- Smith, W. (2007). Cosmopolitan citizenship: Virtue, irony and worldliness. *European Journal of Social Theory*, 10(1), 37-52.
- Smith, B. & Rogers, P. (2016). Towards a theory of decolonizing citizenship. *Citizenship Education Research Journal*, 5(1), 59-72.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). MacMillan Education.
- Transnational Decolonial Institute. (2011). *Estéticas decoloniales (I)*.
<https://transnationaldecolonialinstitute.wordpress.com/esteticas-decoloniales-i/>
- Trouillot, M.R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.
- Tuck, E. & Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education y Society*, 1(1), 1-40.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Tutiaux, N. (2007). French school history confronts the multicultural. En M. Greverl & S. Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (pp. 173-187). Palgrave MacMillan.
- wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind*. James Currey.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 1-31.
- Williams, M. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and multicultural education. In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199253668.001.0001>
- Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. University of Minnesota Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Sobre los Autores

Benjamin Rafael Sher

Universidad de Barcelona

benjamin.rafael.sher@gmail.com

Licenciatura en Historia de McGill University y Máster en Educación Secundaria de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Le interesa investigar y practicar la enseñanza desde una perspectiva decolonial con ojo a la justicia restauradora, las vertientes de poder y la democratización de los conocimientos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4859-0559>

Isidora Sáez-Rosenkranz

Universidad de Barcelona

isidora.saez@ub.edu

Licenciada en Historia y doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio. Es

profesora lectora Serra Húnter en la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación se centra en la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica con enfoque ciudadano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7453-609X>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 47

2 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.