



Narrativas de la enseñanza de la historia en procesos de formación continua¹

[Narratives of history teaching in continuing education processes]

[Narrativas do ensino de história em processos de formação continuada]

Mario Gustavo Parrón

Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Escuela de Historia.
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino-C.I.S.E.N
Instituto de Estudios e Investigación Histórica – I.E.I.His.
Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico - IELDE
parrongustavo@hum.unsa.edu.ar

Miriam Liliana Jaime

Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Escuela de Historia.
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino-C.I.S.E. N
Instituto de Estudios e Investigación Histórica – I.E.I.His.
jaimemiriam@hum.unsa.edu.ar

María Ester Ríos

Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Escuela de Historia.
jaldun08@gmail.com

Resumen: En este trabajo nos proponemos valorar y resignificar las prácticas de enseñanza implementadas en el Seminario Permanente Interdisciplinario que se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, cuya denominación actual es "Estudios Decoloniales y Culturales sobre Saberes Ancestrales de Afro e Indoamérica". Si se revisan los planes de estudio de las principales universidades del país para ver patrones comunes en sus estructuras, encontramos un marcado esquema eurocéntrico que privilegia la historia europea y los enfoques acuñados en Europa Occidental. Si bien la perspectiva decolonial ha crecido en torno a algunas disciplinas como la filosofía y la sociología, es pobre aun en historia, aunque propone un particular enfoque de la historia que tiene como eje descentrar a Europa del relato histórico y recuperar a distintos pueblos y regiones que fueron ocultados y subordinados por la mirada moderna eurocéntrica. Se trata de desconstruir el utillaje conceptual y categórico utilizado en los diversos contextos áulicos. A la vez de reflexionar desde los postulados teóricos-metodológicos decoloniales, algunas de las problemáticas abordadas en clave comparativa e interdisciplinar, a saber: a) Crisis de las democracias; b) Integración regional y, c) Ecología y justicia social.

Abstract: In this work, we aim to assess and give new meaning to the teaching practices implemented in the Interdisciplinary Permanent Seminar held within the Faculty of Humanities, National University of Salta, currently named "Decolonial and Cultural Studies on Ancestral Knowledge of Afro and Indo-America." When reviewing the curricula of the country's main universities to identify common patterns in their structures, a marked Eurocentric scheme is found that privileges European history and approaches coined in Western Europe. Although the decolonial perspective has grown around some disciplines such as philosophy and sociology, it is still lacking in history, although it proposes a particular approach to history that focuses on

¹ La versión original fue presentada en VII Congreso de Historia y Sociedad Contemporánea Nuevas Formas de Hacer Historia. Cambios, Coyuntura y Continuidades en la Realidad Social Una Mirada Desde el Tiempo Presente. Universidad Autónoma de México, 2022.

decentering Europe from the historical narrative and recovering different peoples and regions that were hidden and subordinated by the modern Eurocentric view. The goal is to deconstruct the conceptual and categorical tools used in various educational contexts. At the same time, to reflect from decolonial theoretical-methodological postulates, some of the issues addressed in a comparative and interdisciplinary key, namely: a) Crisis of democracies; b) Regional integration, and c) Ecology and social justice.

Resumo: Neste trabalho propomos valorizar e redefinir as práticas docentes implementadas no Seminário Permanente Interdisciplinar que acontece na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de Salta, cujo nome atual é “Estudios Decoloniales e Culturais sobre o Conhecimento Ancestral dos Afro-Americanos”. Indo-América.” Se os planos de estudo das principais universidades do país forem revistos para ver padrões comuns nas suas estruturas, encontraremos um esquema marcadamente eurocêntrico que privilegia a história europeia e as abordagens cunhadas na Europa Ocidental. Embora a perspectiva decolonial tenha crescido em torno de algumas disciplinas como a filosofia e a sociologia, ainda é pobre em história, embora proponha uma abordagem particular da história cujo eixo é descentrar a Europa da narrativa histórica e recuperar diferentes povos e regiões que estavam escondidos. e subordinados pelo olhar eurocêntrico moderno. Trata-se de desconstruir as ferramentas conceituais e categóricas utilizadas nos diversos contextos de sala de aula. Ao mesmo tempo, refletindo a partir dos postulados teórico-metodológicos descoloniais, alguns dos problemas abordados numa chave comparativa e interdisciplinar, nomeadamente: a) Crise das democracias; b) Integração regional e, c) Ecologia e justiça social.

Palabras claves: Formación continua, enseñanza, historia, desconstruir, colonialidades

Keywords: Continuing education, teaching, history, deconstruct, colonialities

Palavras -chave: Treinamento contínuo, ensino, história, desconstruções, colonialidades

Todo esto significó el tiempo –o así me parece hoy- que tenía que aprender algo acerca de escribir y de sus diversas clases, de la **relación de la escritura con el lenguaje, la lingüística, el pensamiento, la imaginación e incluso la ética**”

(White Hayden, 2016:18)

Introducción

Llega un momento en que dar un salto en la dinámica cotidiana de nuestra actividad, como profesionales de la educación, sirve para interrogarnos sobre el sentido de lo que hacemos. Nos lleva a preguntarnos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y/o reproducimos? Incluso podemos plantearnos hasta qué punto el conocimiento que se produce y reproduce en nuestras cátedras universitarias es un aporte a la posibilidad de mejor bienestar y mayor satisfacción para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta, o bien lo contrario.

En un mundo marcado por los efectos perversos de la Globalización², que nos conduce cada vez más a una generalización, a una sociedad de mercado, influyendo

² Zygmunt Bauman, *La globalización. Consecuencias humanas*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1999).

sobre lo que enseñamos, para qué y para quiénes va destinado nuestro quehacer docente. Aún más al ser parte de un continente marcado por la rica herencia de recursos culturales y conocimientos de pueblos originarios, afro descendientes, campesinos, y demás poblaciones que todavía no han sido plenamente colonizadas por Occidente. Sin embargo, sufrimos la radical desregularización del capital que ha acentuado aceleradamente las desigualdades y exclusiones, en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, la justicia, la educación, etc. Dentro de este contexto es preciso buscar el sentido de lo que hacemos y para qué y para quiénes.

Para dar respuesta a este problema y a la forma de vernos y sentirnos, es que a través del Seminario “**Estudios Culturales y Decoloniales desde América Latina para Salta**”³ es que buscamos reflexionar sobre la perspectiva decolonial y la geopolítica del conocimiento.

Si se revisan los planes de estudio de las principales universidades del país para ver patrones comunes en sus estructuras, encontramos un marcado esquema eurocéntrico que privilegia la historia europea y los enfoques acuñados en Europa Occidental. Si bien la perspectiva decolonial ha crecido en torno a algunas disciplinas como la filosofía y la sociología, es pobre aun en historia, aunque propone un particular enfoque de la historia que tiene como eje descentrar a Europa del relato histórico y recuperar a distintos pueblos y regiones que fueron ocultados y subordinados por la mirada moderna eurocéntrica.

Desde el seminario mencionado apuntamos a indagar las posibilidades de crear y difundir conocimiento en historia, en particular, y en las ciencias sociales en general, con un alejamiento de las metodologías tradicionales producidas en contextos sociales y académicos muy diferentes a los latinoamericanos.

Decolonialidad y geopolítica del conocimiento en los planes de estudio

En los últimos tiempos, en el ámbito académico de América Latina, surgió una novedosa perspectiva de análisis que intenta retomar y profundizar algunas tradiciones críticas originadas en regiones periféricas, como la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la pedagogía del oprimido y los estudios de la subalternidad.

³ Seminario desarrollado en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Provincia de Salta, República Argentina.

El concepto en el cual giran estas perspectivas es el de *colonialidad*, como la cara oculta y negativa de la modernidad que intenta explicar los engranajes y dispositivos de dominación a nivel político, cultural, étnico, epistémico y de género, establecidos desde la difusión de la cultura europea por el resto del mundo.

Dentro de este concepto se destaca *la colonialidad cultural* caracterizada por el abandono y represión del legado histórico-cultural y de la cosmovisión de los pueblos conquistados. Estos serán impedidos de objetivar sus propias imágenes, símbolos, memorias y experiencias, sus formas de comunicación y de representación de modo autónomo.

Se da una colonialidad respecto a la producción de conocimiento, una *colonialidad del saber*⁴, que descarta tanto el pensamiento indígena como afroamericano y demás saberes, reduciéndose como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. Siendo uno de los mecanismos fundamentales de dominación en el mundo moderno-colonial. Vinculándose con *la colonialidad del poder*, donde el capitalismo reproduce la explotación social y el Estado como autoridad colectiva y hegemónica⁵.

Sin olvidarnos que el eurocentrismo se caracterizó como el modo de producir conocimiento. En esta *geopolítica del conocimiento*⁶, el eurocentrismo impone un modelo universal único que clasifica, define, válida y niega el imaginario y la forma de producir conocimiento de los pueblos no occidentales. Tradicionalización y reduciéndose solamente al folklore, mediante el silenciamiento de su acumulado histórico y su

⁴ Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000).

⁵ Al respecto, Edgardo Lander sostiene que (...) a partir de las estructuras coloniales del poder, se naturalizan las diferencias culturales entre los grupos humanos, mediante un sistemático régimen de codificación y clasificación de estas diferencias como diferencias raciales. “La idea de raza [que] es, literalmente, un invento [y que no] tiene nada que ver con la estructura biológica de la especie humana” se ha convertido en un dispositivo extraordinariamente potente de clasificación y jerarquización mediante el cual se ha logrado dar la apariencia de naturales (y por lo tanto sin relación alguna con el orden social) a las profundas desigualdades y jerarquías existentes en las sociedades modernas. Edgardo Lander, *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006), 215.

⁶ Edgardo Lander (1999). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Estudios Latinoamericanos*, vol. 7, no. 12-13, 1999; 2000, 25-46. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/51419>.

Mileidy Yopasa Ramírez, “Geopolítica del conocimiento en América Latina: la construcción de espacios históricos otros”, *Revista Austral de Ciencias Sociales* 21, (2011), 111-136.

producción epistémica⁷. Esto nos lleva a cuestionar qué consecuencias puede tener la geopolítica del conocimiento para la producción y transformación de conocimientos en América Latina, Asia o África, la producción Afroamericana en Estados Unidos o Magrebí en Francia, o en el Mundo Árabe.

Como contrapartida de este sistema de dominación global en la vida social se acuña el concepto de “*decolonialidad*”, el cual se relaciona a propuestas de acción política, cultural y académica en el llamado “Tercer Mundo”, para liberarlo de los condicionamientos impuestos por Europa y Estados Unidos. Ya mencionamos que uno de los ejes fundamentales de esta corriente apunta a terminar con el modo eurocéntrico de producir conocimiento, lo cual es interpretado a través del concepto de “*colonialidad del saber*”. Así, el puntapié consiste en desenmascarar el tan mencionado universalismo de la ciencia eurocéntrica y el modo de narrar la Historia Universal. Pero, esta perspectiva no ha penetrado con gran arraigo a nivel regional pues se ha instalado fuertemente solo en algunos países como Ecuador, Venezuela y Colombia, y tiene escasa presencia en Chile, Uruguay y Argentina. Por lo cual, esta corriente de pensamiento crítico es casi nula en los planes de estudios universitarios en historia, en especial en la Argentina.

Deconstruir el utillaje conceptual crítico al eurocentrismo⁸

Desde el Seminario nos propusimos indagar en las bases históricas del proyecto decolonial para interpretar las críticas a los epistemes y paradigmas resultantes de la modernidad, posmodernidad y alter modernidad. Creemos que así contribuiremos al estudio del conocimiento de “lo pluriverso” en el ámbito integral de la cultura local, regional, nacional y sus manifestaciones sociales actuales en América Latina y el Caribe, y por qué no en el mundo global.

⁷ Véase en Mignolo Walter D., “Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial”. *Revista El Atlántico Sur Trimestral*, (2002).

⁸ El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces antiuniversalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a toda la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo. (...) El eurocentrismo es un fenómeno específicamente moderno cuyas raíces no van más allá del Renacimiento y que se ha difundido en el siglo XIX. En ese sentido constituye una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno. Samir Amin, *El Eurocentrismo crítica de una ideología*. (México: Ed. Siglo XXI, 1989), 9.

Nuestro objetivo fue aportar a los estudiantes la apropiación de las principales contribuciones y debates del pensamiento Decolonial para el análisis de problemáticas específicas de su campo disciplinar. Para ello fue preciso estudiar los puntos de origen de la decolonialidad con su diversidad de historias y tiempos locales (rutas de dispersión y diseminación) a los efectos de explicar las formas de intervención coloniales en “otros territorios” y las singularidades del pensamiento fronterizo. Buscando que los estudiantes tomen posiciones en sus lugares e interrogantes de enunciación en donde puedan crear y transformar, imaginar y construir futuros globales.

Esto se vincula con las críticas que se realizan al *eurocentrismo*⁹ tanto en lo político como en lo académico. Partiendo desde las primeras expresiones que surgieron en los contextos de descolonización de Asia y África, luego aparecieron estudios de investigadores formados en centros de intelectuales europeos. Donde la crítica apuntaba a descalificar las pretendidas bondades de la modernidad y los supuestos valores universales que Europa occidental creó para imponerlos al resto del mundo.

El término *eurocentrismo*¹⁰, que puede prestarse a debate, fue y es visto como un instrumento de reproducción de la mentalidad dominante, que se implementa a través de distintas prácticas y dispositivos, destacándose los sistemas científico-educativos manejados por la cultura occidental. Dentro del ámbito educativo se autoproclamó, luego de la conquista europea del mundo, como la única fuente aceptada de producción de conocimiento, y despreció las otras formas de conocer desarrolladas fuera de Europa.

Ese “fuera” de Europa se transformó en el objeto de conocimiento analizado por la mirada europea. Las Ciencias Sociales produjeron teorías universales sobre la

⁹Amin Samir agrega que (...) el eurocentrismo es un paradigma que, como todos los paradigmas, funciona de manera espontánea, con frecuencia en la vaguedad de las evidencias aparentes y, del sentido común. Por esto se manifiesta de maneras diversas, tanto en la expresión de los prejuicios trivializados por los medios de comunicación como en las frases eruditas de los especialistas de diversos dominios de la ciencia social. Samir Amin, (1989). *El Eurocentrismo crítica de una ideología*, 9.

¹⁰ “La elección misma del término “eurocentrismo” puede prestarse a debate. Si bien se trata de una dimensión esencial de la ideología del capitalismo, sus manifestaciones caracterizan ante todo las actitudes dominantes comunes en el conjunto de las sociedades del mundo capitalista desarrollado, centro del sistema capitalista mundial. Ahora bien, este centro es hoy día Europa Occidental, América del Norte, Japón y algunos otros estados (Australia, Nueva Zelanda, Israel), por oposición a las periferias (América Latina y las Antillas, África y Asia no comunista, exceptuando a Japón). El mismo centro de los centros es norteamericano; Japón no es ni occidental ni cristiano, pero América Latina es en gran medida producto de la expansión de Europa. El mismo mundo socialista tiene una historia que no podría borrar integralmente (a pesar del lema “hagamos tabla rasa del pasado”): es europeo en Europa y asiático en Asia”. Véase en Samir Amin, *El Eurocentrismo crítica de una ideología*, 13-14.

humanidad, sin tener un poco de conocimiento de buena parte de los pueblos que habitan la tierra. En este sentido vimos que la teoría social de fuera del pensamiento europeo no es considerada como conocimiento válido, así lo expresa Julián Carrera:

“...sino formas de saberes que son calificadas a través de distintos conceptos: pre-científicas, supersticiosas, arcaicas, etc. Estos saberes, en lugar de dialogar con las formas de conocer europeas, son rebajados por estas últimas a la condición de objeto de estudio, sobre el cual no pueden producir conocimiento válido sus propios autores. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos propone el concepto de pensamiento abismal para entender el modo en que la cultura occidental divide el universo en dos espacios; el de este lado de la línea (cultura occidental), en el que se desarrolla, entre otras cosas, la ciencia como el único modo válido de conocer, y el otro lado (culturas no occidentales), en el que no hay conocimiento real.”¹¹

Sin embargo, la crítica a la mirada eurocéntrica de las ciencias sociales no es nueva, ésta no se instaló en los planes de estudio de buena parte de las universidades del mundo. Debido a que la crítica al eurocentrismo no se manifiesta como rasgo general en las estructuras curriculares universitarias, y menos en los otros niveles educativos.

A la vez que se da el rechazo al eurocentrismo que se difundió en espacios de Asia y África desde mediados del siglo XX, surgieron en Latinoamérica corrientes de pensamiento de distinta naturaleza que comenzaron a cuestionar las formas eurocéntricas de pensar, de hacer y de ser. Destacando la teoría de la dependencia en el campo de la economía, la filosofía de la liberación, la pedagogía del oprimido en el área educativa y las críticas al colonialismo científico.

Enseñanza de la historia para la integración y la convivencia

Hacia fines del año 2019 se desarrolló una experiencia de comunicación muy significativa para quienes fueron sus principales protagonistas, los estudiantes del Seminario: *“Estudios culturales y decoloniales desde América Latina para Salta”*. En el mismo, se

¹¹ Julian Carrera, “La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia”. *Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad*, no. 9. (Universidad Nacional del Comahue: Otros logros, 2018),110-129. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14289/pr.14289.pdf

posibilitó que ellos se introdujera en las problemáticas del mundo contemporáneo y lograsen una complementación epistémica, teórico- metodológica de las problemáticas históricas abordadas en los programas de las asignaturas de Historia América III e Historia Contemporánea.

El resultado de esa praxis, significó la comprensión de que -sin desmerecer y/o desechar otras formas de reflexionar y comprender la realidad pasada era necesario introducir en el campo del profesorado y licenciatura en Historia (de la Facultad de Humanidades de la UNSa.) nuevas maneras de ver y vivir la historia del tiempo presente, desde un posicionamiento crítico y comprometido con la construcción de un mundo mejor asequible a cada una de las personas. A la vez que se convertía para nosotros en la voz de alerta de no continuar avanzando con el desarrollo de prácticas educativas ancladas en una intelectualización que no logra involucrar a los estudiantes en el análisis crítico que emerge de la vida cotidiana y que puede llegar a tener en el futuro diversas consecuencias en sus desempeños sociales.

Problematizar las imágenes sensoriales del mundo

A partir de las reflexiones que se compartieron en los distintos ámbitos de acción (preactivo-interactivo-positivo), se visualizó la impronta de elaborar un conocimiento histórico que guarda en su seno la esencia explicativa del cambio social como lógica que permite la deconstrucción del saber y una retroalimentación de las interpretaciones (escrituras de la historia), desde un determinado contexto de producción mediato e inmediato.

Se trató de ver la posibilidad de encarar desde un *enfoque multi temporal* el análisis de la vida cotidiana de las personas. Es decir, percibir que son los acontecimientos, descubrimientos e innovaciones del mundo los que determinan nuestras ideas, acciones, vínculos, posibilidades y valores. Porque se tiene la convicción de que en esas territorialidades es en donde surgen las temáticas elegidas, el modo de abordarlas y la lógica de una primera aproximación al objeto de estudio a través de constatar los hechos más destacables que nos atraviesan. Esa aptitud involucra una construcción colaborativa encarada desde un lugar particular en el que se ubican tanto el docente como el alumno

frente a la realidad social, sus dinámicas y procesos y los modos de acceder al conocimiento¹².

Además, requiere de un posicionamiento intelectual que reivindique a la par, el conocimiento y la ignorancia. Porque considera el punto de inflexión en el que se articulan tanto la ignorancia como la sabiduría en la búsqueda de un conocimiento valedero y fundamentado. Mundt (2015), afirma que la ignorancia abre caminos hacia el verdadero conocimiento si es portadora, no de vergüenza, sino de humildad, de límites reconocidos y aceptados. Y esto involucra a la persona que ignora y que sabe. Se trata entonces de un posicionamiento actitudinal, no solo intelectual ya que ignorar no es un descrédito de la razón, sino un desconocimiento de la realidad en la que la persona debe vivir y desempeñarse.

El diseño de unidades didácticas y la metahistoria

Atendiendo al orden de inquietudes del equipo de cátedra que se iba constituyendo circunstancialmente y/o de forma voluntaria¹³, al momento de la elaboración de las unidades temáticas del programa (del seminario mencionado), primaron aspectos relacionados con la formación adquirida por los docentes en el campo de los Estudios Culturales y a la valoración de las especialidades obtenidas en lo referido a la Historia Contemporánea y la Didáctica de la Historia. Amén del interés por rescatar las contribuciones de la “metahistoria” en la enseñanza de la propia disciplina.

Retomando esta última cuestión, la de la metahistoria a más de 40 años de su planteamiento en el mundo académico e intelectual¹⁴, se advertía que era el núcleo básico que iba a permitir articular las tres unidades didácticas que contenía el programa del seminario. Se trataba de recoger los presupuestos imprescindibles para “justificar” la creencia en la realidad del pasado. Es decir, se iba a procurar identificar los diferentes modos de escribir acerca de él, valorándose los conocimientos derivados de su estudio e ir un poco más allá. Así, intentamos precisar algunas diferentes *maneras de construir la temporalidad*, el pasado, la relación del presente con el pasado y los usos que pueden

¹² Carlos Mundt (coord.), *Problemáticas contemporáneas. Ensayos sobre una época en transición*. (Bs. As: EDUNTREF, 2015), 9-12.

¹³ Proyecto 2423. “Discursos y prácticas sociales en torno al acceso y uso de los recursos naturales. El caso de la comunidad de San Antonio, San Carlos, Salta, 2007-2015”. Universidad Nacional de Salta.

¹⁴ Verónica Tozzi y Julio Bentivoglio (comp.), *Hayden White: cuarenta años de Metahistoria*. (Bs. As., Prometeo, 2016), 15-22.

ser hechos de nuestro conocimiento del pasado y las distintas nociones que entran en juego al momento de representar la condición humana.

El programa analítico del Seminario se nos presentaba como la nueva posibilidad de resignificar nuestra práctica de escribir nuestros mundos imaginados con las promesas más o menos abiertas de no solo explicar pasados específicos (logos) sino también ofrecer, a través de la reflexión sobre el pasado concretamente presentado en una práctica de escritura específica, una clase de sabidurías acerca de cómo vivir una vida significativa en el aquí y ahora y bajo las condiciones que parecen imposibles y desafiantes.

Tras el afán de caminar por el frágil hilo de la ficción y la realidad, y habiéndose distinguido los espacios de intersección de los estilos historiográficos (comprensión y explicación), se procedió a aplicar las formulaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Resignificándose, en términos generales, el carácter holístico de los espacios de elaboración del discurso histórico del pasado europeo, latinoamericano y local. Para ello, en las tres unidades del programa se procedió a describir y analizar las formas de conceptualización básica, a saber: las tramas literarias¹⁵, los modos de argumentación (mecanicistas, organicistas, contextualistas)¹⁶ y la explicación por implicación ideológica. En este sentido, la decisión de optar por mirar, comprender y resignificar desde el posicionamiento Decolonial, implicó captar e identificar las lógicas de interacción social tejidas por los condicionamientos materiales e ideológicos que de ninguna forma pueden llegar a determinar el curso de la elaboración de un pensamiento fronterizo, que es recreado con un lenguaje e imaginación específicos.

La ciudad y el patrimonio enseñanza desde un pensamiento posabismal

En la actualidad, uno de los tantos desafíos que se plantea a la Enseñanza de la Historia es la enseñanza del patrimonio histórico, aquel que nos circunda cotidianamente como el que se conserva en museos, instituciones públicas o privadas y que se presenta, interpelando inevitablemente a nuestros sentidos, a nuestros saberes y a nuestra

¹⁵ La obra de Leopoldo Ranke estructurada como comedia y la visión histórica del trabajo de Jacobo Burckhardt pensado como sátira.

¹⁶ Marx y las leyes generales, Ranke y las totalidades espirituales detrás de los sujetos históricos y Michelet y los rasgos distintivos de los individuos.

memoria individual o colectiva. El desafío a los docentes, a este respecto, se centra en volver a su análisis y valoración más allá del “pensamiento abismal”.

Solo con el propósito de establecer puntos de referencia conceptuales, se parte de entender a ese patrimonio comprendido por una amplia gama de saberes y de bienes que se acumulan, convierten, rinden y apropian en forma desigual dependiendo del contexto histórico y del grupo de pertenencia. Que no debe entenderse como neutro o de valores determinados, y que, por estar en un proceso constante de legitimación, no es ni estable ni fijo.

En los últimos treinta años los docentes de historia abordaron el estudio de la ciudad y su patrimonio histórico, desde perspectivas teóricas variadas; a veces de forma tradicional, eurocéntrica y hegemónica, y otras, más innovadoras; aunque podría sostenerse que nunca de forma suficiente. Las demandas curriculares, la escasa capacitación docente en este tema específico y los intereses políticos, lo obstaculizaron.

A estas alturas del siglo XXI creemos que no se asume que el patrimonio cultural al ser una manifestación humana en permanente construcción y reconstrucción, es un bien social al que todos tenemos derecho de acceder. ¿Por qué? Simplemente porque todos estamos de una manera u otra conformándolo, porque nunca va a terminar de conformarse y en este proceso se reconocen las luchas materiales y simbólicas de las distintas generaciones que conviven en este, nuestro tiempo. Tiempo en el que conviven los opuestos como lo nuevo y lo viejo, lo vivo y lo muerto, también lo culto, lo popular y lo masivo. Infinitas son las diferencias y esto es la constatación de lo vivido y vigente que resulta el patrimonio a su vez, tan difícil de definir y estudiar.

Los aportes teóricos de los estudios decoloniales, contribuyen a repensar, desde una perspectiva crítica y plural la problemática integral de las sociedades actuales y su patrimonio cultural. Tal como las “Epistemologías del Sur” que nos ofrecen nuevas perspectivas para cuestionar certidumbres que, de tan arraigadas solo reproducen líneas abismales.

Boaventura de Sousa Santos¹⁷ sostiene

¹⁷ Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente*. (Bs. As. Clacso, 2010), 20.

“el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visible e invisibles, donde las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que el otro lado desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existir significa no existir como relevante o comprensible de ser (...) fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica” (2010:20)

Retomando el objetivo de este trabajo, tal es reflexionar sobre los contenidos que se enseñan en Historia Contemporánea e Historia de América III y su innovación considerando las nuevas perspectivas epistemológicas procedentes de los estudios decoloniales; y, conscientes que los estudiantes serán futuros profesores, se propone como tema a considerar –de los muchos que interesan a la enseñanza de la Historia-, la ciudad y su patrimonio cultural.

El principal propósito, al momento de enseñar el tema, es reflexionar considerando las nuevas perspectivas de “Epistemologías del Sur” para cuestionar, como ya se dijo, certidumbres que sólo profundizan el “pensamiento abismal”. Proponer el tema de la ciudad y su patrimonio es una forma de ponernos frente a realidades diferentes y enfrentarnos a miradas e interpretaciones diversas sobre ello. La ciudad entendida como la impronta de la sociedad en el espacio y en el tiempo, impresión y expresión del habitar, trabajar, recrearse y trasladarse de las sucesivas generaciones en sus espacios públicos y privados, en sus tiempos cotidianos y ocasionales.

La ciudad como producto físico, político y cultural complejo, como una concentración de población y de actividades, mezcla social y funcional, capacidad de autogobierno, ámbito de identificación simbólica y de participación cívica. Ciudad con Patrimonio colectivo en el cual se leen edificios, monumentos, tramas sociales tangibles e intangibles que se combinan con recuerdos, sentimientos y momentos comunitarios.

Son muchos los estudios existentes sobre el tema, los actuales nos enseñan como dentro de una misma trama urbana se reconocen en su seno profundas desigualdades de condiciones entre los pobladores de la ciudad. Nadie ignora que en toda ciudad coexisten nodos de gestión mundializados con sectores económicos informales, marginados y excluidos; grandes sectores asediados por la inseguridad, la violencia y la impunidad. Esta complejidad de problemas puede y debe ser enseñada indudablemente. Los docentes entienden que el diálogo colectivo, público e intercultural es una posibilidad de abordarlos para proponer soluciones posibles.

Al respecto, es importante considerar que una concepción idealista del diálogo intercultural sostiene que éste es posible, por el solo hecho que se da la simultaneidad temporal de dos o más contemporaneidades distintas. La mayoría de las veces los participantes del diálogo son desigualmente contemporáneos; o es en la comunicación donde comparten un pasado de intercambios entrelazados y desiguales.

El dilema cultural sería entonces analizar, pensar, desentrañar, cómo la cultura dominante logró y consigue que algunas de las aspiraciones a la dignidad humana de los habitantes de la ciudad se volvieran impronunciables entre y para nosotros. Entonces, ¿Es posible pronunciarlas ahora? ¿Bajo qué condiciones? Los docentes sabemos que la trama urbana debe ser enseñada con sus tensiones y conflictos y que para ello debemos revisar y repensar nuevas condiciones para la reconstrucción intercultural de derechos humanos. Este es uno de los desafíos propender a la ampliación de derechos, de la reconstrucción de un sentido común emancipador de la tradición hegemónica de este lado del abismo.

Es también la ciudad y su patrimonio un lugar de cohesión social, que reconociendo las diferencias debe propender a la construcción de una identidad colectiva. Se lo enseña en un recorrido entre lo universal y lo singular, pero casi siempre desde una mirada antropocéntrica y occidental. En este caso los estudios decoloniales nos aportan nuevas perspectivas y reflexiones que los docentes deberíamos atender al momento de enseñar. Tal es, que tenemos derecho a ser iguales cuando la diferencia nos interioriza, y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad; que tenemos derecho a acceder a conocimientos alternativos muchos de ellos provenientes

de saberes ancestrales o de sectores populares o marginales y que por no ser académicos son invisibilizados.

En efecto el pensamiento posabismal plantea la ecología de saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en interconexión continua y dinámica entre ellos sin comprometer su autonomía. También vinculado a los temas de la ciudad y el patrimonio cultural debemos dedicar atención al patrimonio natural pues nuestros recursos están vulnerados constantemente. Por eso debemos incluir en nuestra agenda de discusión y de enseñanza, el reconocimiento y la defensa de los derechos a estas entidades incapaces de ser titulares de deberes.

La ciudad, la nuestra; el patrimonio cultural y natural que día a día sus habitantes modelan y cambian, son solo una dimensión humana pequeña en el mundo. Sin embargo, permite lecturas diversas de nuestros actos y proyectos. Enseñarla es una tarea ineludible. De allí que los aportes de “Epistemología del Sur” contribuyen a profundizar la mirada crítica y reflexionar las posibles líneas de acción.

En definitiva, enseñar para un mundo mejor, más justo socialmente nos compromete con el desafío de nuevos combates cognitivos que dejen de reproducir el “pensamiento abismal”, que permitan mirar y comprender al otro sin simulacros discursivos o prácticos; que genere un nuevo pensamiento que nos permita ampliar y crear nuevos derechos para todos.

Conclusión

Desde el seminario mencionado apuntamos a indagar las posibilidades de crear y difundir conocimiento en historia, en particular, y en las ciencias sociales en general, con un alejamiento de las metodologías tradicionales producidas en contextos sociales y al decir de Edgardo Lander “decolonizar la universidad”, para así descolonizar otros espacios educativos, donde en vez de ser excluidor de saberes se incluyen saberes que fueron borrados cuando se colonizaron América, Asia, África y Oceanía.

Hablamos de *ampliar* el campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, puesto que fue incapaz de abrirse a las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos y saberes ancestrales y la corporalidad. En definitiva, buscamos que se relacionen con otras formas de producción de conocimientos que

impliquen el desarrollo de un proceso de construcción intelectual, anclado en la comprensión de la realidad histórica. Y, el enriquecimiento de un trabajo transdisciplinario que nos lleve a fomentar instancias de formación continua donde la enseñanza de la Historia sea de gran utilidad, al momento de reconocer y deconstruir las diversas colonialidades que se reprodujeron en el tiempo de generación a generación.