



La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia

Decolonial look of history school folders

Luciana Cornejo

cornejo.95.l@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recepción: 30 Marzo 2021

Aprobación: 07 Junio 2021

Publicación: 01 Julio 2021

Cita sugerida: Cornejo, L. (2021). La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia. *Trabajos y Comunicaciones*, (54), e147. <https://doi.org/10.24215/23468971e147>

Resumen: El siguiente trabajo propone problematizar acerca de la colonialidad y el pensamiento eurocentrado que ha formado parte de las ciencias sociales y su enseñanza. Para esto, se expondrán diferentes críticas al modelo eurocéntrico de producir y difundir conocimiento, otorgando énfasis a los trabajos decoloniales. Además, para analizar la colonialidad en el la enseñanza de la historia en colegios e instituciones, se utilizarán como fuentes de estudio cuatro carpetas de 2do año y de 3er año correspondientes a la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Carpetas de historia, Decolonial, Enseñanza.

Abstract: The following article proposes to analyze about coloniality and Eurocentric thinking that has been part of the social sciences and their teaching. For this reason, different criticisms of the Eurocentric model of producing and disseminating knowledge will be exposed, giving emphasis to decolonial works. In addition, to analyze coloniality in the teaching of history in schools and institutions, four 2nd year and 3rd year folders corresponding to the city of La Plata, Province of Buenos Aires will be used as study sources.

Keywords: History folders, Decolonial, Teaching.

INTRODUCCIÓN

En siguiente trabajo, se presentará algunas consideraciones sobre los diversos enfoques y lecturas decoloniales en la enseñanza de la Historia, en contraposición del conocimiento hegemónicamente colonizado y eurocentrado que condiciona nuestro sentir, pensar y hacer. Al emerger la idea de occidente y Europa, se produce una admisión de identidad, creada en relación con otras culturas diferentes en términos jerárquicos. A partir de esto, surge el eurocentrismo que genera una construcción ideológica, donde Europa se concibe como superior de las otras culturas. Esta perspectiva no es exclusiva de los europeos, sino que recorre el resto del mundo, donde Europa se presenta como el centro y las demás culturas las periferias que deben repetir su modelo de civilización que ha construido entendiéndose como supremos.

Es de mencionar, que, a lo largo del siglo XX en las ciencias sociales, se han desarrollado una serie de investigaciones originadas en regiones periféricas como: la filosofía de la liberación, críticas al colonialismo científico, la pedagogía del oprimido, los estudios subalternos en India, la teoría de la dependencia, etc. Estos estudios, problematizan la colonialidad y la presentan como parte de una modernidad que impone los mecanismos de dominación social, político, cultural, económico y epistemológico, sostenidos en la difusión



de la cultura europea hacia el resto del mundo. Para contrarrestar este sistema de dominación, se generó el concepto decolonial o decolonialidad, en el cual, se vincula propuestas de acción social, política y académica para liberar este sistema impuesto y condicionado por Europa y Estados Unidos.

En este sentido, en la primera parte, nos enfocamos en analizar uno de los ejes que critica al modo eurocéntrico de producir y difundir conocimiento, que es interpretado a través de colonialidad del saber, cuál constituye uno de los mecanismos fundamentales de dominación del mundo moderno. Además, entendiendo que la enseñanza de las ciencias sociales forma parte del proyecto colonial e influye en la disciplina histórica, en forma de diagnóstico, se utilizará como fuente de estudio dos carpetas de 2do año y dos carpetas de 3er año correspondientes a colegios e instituciones de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Las carpetas de historia¹, como todo objeto de estudio, presentan una serie de potencialidades y debilidades, pero podemos considerarlas como una fuente válida para analizar, en parte, que suceden en nuestras clases de escuelas secundarias.

ESTUDIOS DECOLONIALES EN LAS CIENCIAS SOCIALES

A la hora de analizar diferentes críticas al eurocentrismo, debemos tener en cuenta que estas devienen de un amplio y largo recorrido. Las primeras investigaciones las encontramos por intelectuales formados en centros académicos europeos (Cesaire, Bhabha, Saïd, Fanon, etc.) quienes crearon sus trabajos bajo el contexto de la descolonización de África y Asia. Dichos pensadores, criticaban las concepciones universales que Europa occidental imponía al mundo y la matriz del poder colonial que persistía en formas totalizantes que reafirmaban el binomio de dominador-dominado. Este eurocentrismo funcionaba como instrumento de reproducción de la mentalidad dominante y se implementaba a través de distintas prácticas y dispositivos, entre los cuales, están los sistemas educativos montados en la cultura occidental. Así, la mirada eurocentrada, se autoproclama, luego de la conquista europea, como única fuente válida de producción de conocimiento, y oculta las formas de conocer desarrollada afuera de Europa. Ahora bien, situándonos en Latinoamérica, desde mediados del siglo XX, surgieron diferentes corrientes que comenzaron a cuestionar las formas eurocéntricas de ser, hacer y pensar. En el siguiente trabajo, no es posible desarrollar los aportes de todos estos estudios y remitirse a cada autor, por eso, se pondrá énfasis en los pensamientos y trabajos decoloniales desarrollados desde la década del 1990, sobre todo otorgándole importancia a las discusiones sobre las ciencias sociales y su enseñanza.

Algo que debemos tener en cuenta en las corrientes críticas al eurocentrismo, es que todas coinciden en algo fundamental, en cuestionar la forma de contar una Historia única y universal. En el pensamiento colonial, los conocimientos que se producen en las periferias son poco valoradas, se las entiende como supersticiosas, o como prácticas arcaicas. Estos saberes, en vez de dialogar con los europeos, muchas veces o son invisibilizados o rebajados a condición de objetos de estudio, sobre el cual no pueden producir conocimiento válido. En respuesta, el giro decolonial, intenta combatir dicha estructura de producción de conocimiento, proponiendo una reflexión crítica sobre el rol de las ciencias sociales y las formas de desarticular la colonialidad del saber. Este último concepto lo encontramos por primera vez en el libro *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas* del sociólogo Edgardo Lander (2000), esta noción pretende destacar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder², se refiere al efecto de “subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo, Rojas, 2010, p.136). También, debemos tener en cuenta que es el campo pedagógico uno de los principales lugares de acción de la crítica decolonial, donde se enfoca por una pedagogía que transgrede e irrumpa las prácticas y herencias coloniales que sirvan para liberar nuestras “nuestras sociedades, pensando desde nosotros y para nosotros” (Ramallo, 2014, p.255).

Entonces, en la perspectiva decolonial, la modernidad-colonialidad se entiende como el proceso de expansión de la cultura europea al resto del mundo, que fue invisibilizando y oprimiendo al resto de las culturas. Siguiendo este pensamiento, Wallerstein (1996), al hablar de las ciencias sociales, las considera como una “empresa del mundo moderno” (p.4) donde sus raíces se encuentran en el intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático que tenga algún tipo de validación científica. Las mismas, originadas en Europa, crean un mundo social subalterno que sirvió para legitimar el poder de los grupos dominantes y generar desigualdades. Asimismo, Edgardo Lander explica que las ciencias sociales reproducen y amplifican los discursos de afirmación de la hegemonía eurocentrada, que con la victoria de la sociedad liberal y el aumento de su riqueza y poder, el discurso se centró en el progreso, enfocándose en estudiar a Latinoamérica en términos de atraso-desarrollo. Además, denunció que las ciencias sociales que se enseñan en la mayoría de nuestras escuelas y universidades arrastran una herencia colonial que contribuye a reforzar la hegemonía política, económica y cultural de occidente.

De la misma manera, la historia es impuesta como occidental, racional y universal, la cual lleva a desterrar otras formas de escrituras que no encajan con su modelo. Esta forma de entender la historia, recorrió el planeta y se puede observar en los programas de las instituciones académicas como en las escuelas, ya que los mismos responden al orden y conceptualización del tiempo impuesto (clásica, medieval, moderna). Como explica Grosfoguel (2007) “el eurocentrismo se perdió por la vía de un universalismo descarnado, que disuelve todo lo particular en universal” (p.71), entonces, esta historia única invisibilizó la particularidad de todos los procesos históricos y sociales. Así, se han hecho análisis descontextualizados y desterritorializados, basados en un único criterio de pensar en conocimiento histórico: develando el poderío y superioridad del occidente. También, Boaventura de Sousa Santos (2010) expone la categoría de *pensamiento abismal*, donde explica que la cultura occidental divide el universo en dos espacios, desde su lado de la línea se desarrolla la ciencia como único modo válido de conocer y del otro, un lugar donde no hay conocimiento real o relevante, creando una “imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea” (Sousa Santos, 2014, p.39).

En esta construcción de una forma única y hegemónica de relatar la historia, es clave la profesionalización de la historia como ciencia que surgió en el positivismo y la consolidación del capitalismo en el siglo XIX. La historia tuvo la función de justificar la invención moderna y la dominación, además de la temporalidad antes anunciada, podemos decir que también el uso de su cartografía, se sustenta con la proyección de un mundo donde el centro siempre es Europa. De esta manera, se consolida lo que Santiago Castro Gómez (2007) llamo como “hybris del punto cero”, donde se plantea que la cultura europea se autoafirmo en un pedestal, y desde allí, en nombre de un proyecto neutro y universal la ciencia ejerció beneficiosamente su poder. Para el autor el nacimiento de las ciencias sociales no es un “fenómeno aditivo a los marcos de organización política definidos por el Estado-Nación, sino constitutivo de los mismos” (Castro Gómez, 2000, p.147). Las ciencias sociales, crean perfiles de subjetividad³ que conllevan a lo que se conoce como la invención del otro, o sea, a los dispositivos de saber-poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. Sin estas, los Estados modernos no podrían ejercer control sobre la vida de las personas y estas rigen las reglas de la economía, la sociedad, la cultura y la política.

Entonces, siguiendo el postulado de Castro Gómez, las ciencias sociales se constituyen en el espacio de poder moderno-colonial y los saberes ideológicos generados por él, por eso mismo no efectuaron una ruptura epistemológica, sino que, impregnaron el imaginario a todo su sistema conceptual. De este modo, se justifica la exclusión de las personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización. La producción de la alteridad hacia adentro y hacia afuera formaban parte de un mismo dispositivo de poder, así, la cononialidad del poder y del saber se encontraban emplazadas. En consecuencia, la historia hegemónica crea una serie de subordinaciones y marginalizaciones que bloquean posibilidades de sentir y pensar en un mundo diferente, en donde los denominados “otros” tengan posibilidad de existencia y de reconocimiento.

A la hora de mencionar formas de resistencias a la colonialidad de la historia, podemos nombrar los trabajos realizados por Walter D. Mignolo (2011), quien propone cambiar el relato universal por uno pluriversal y regionalizar las categorías forjadas en otras experiencias históricas. Mignolo, trabaja con las experiencias de cada pueblo bajo la misma premisa de que no es posible unificar un relato a un pensamiento único. En este concepto de historias locales, expone que no existe la presunta uniformidad, en tanto la historia no puede ser universal porque las historias locales son diferentes y múltiples. También, se debe nombrar entre las experiencias decoloniales de nuestra región, al trabajo realizado por el Taller de Historia Oral Andina (THOA), coordinado por Silvia Rivera Cusicanqui. Este espacio, brindó importancia a propuestas metodológicas que con la construcción oral del conocimiento y estudios realizados en aymara o quechua, se trabajaron las narrativas de las historias indígenas locales desde una mirada anticolonial y contra la historia hegemónica. Los temas que toman relevancia en el THOA son varios, entre tanto, el proceso de reconstitución de los ayllus, la educación indígena, el privilegio a las formas escritas de las memorias que reconocen al conocimiento de la comunidad (en contraposición al conocimiento individualizado moderno) y, por último, los saberes pasados asociados a la liberación y al paso hacia lo desconocido.

Mencionado esto, a continuación, será de suma importancia preguntarse qué sucede en los encuentros de enseñanza de historia y qué suceden en las aulas. Como hemos expresado, para las corrientes decoloniales es necesario investigar tanto la forma de reproducción de saberes en las academias como en las escuelas, planteando que, para pensar una historia contrahegemónica, y que funcione como herramienta de liberación y humanización, se debe darle su respectivo estudio y análisis a los métodos, prácticas y contenidos que se trabajan en las aulas. Como demostramos, la crítica a la mirada eurocentrada de las ciencias sociales no es nueva, sin embargo ¿Qué sucede cuando analizamos los niveles educativos? Para esto, observaremos las carpetas de alumnos de 2do y 3er desde un enfoque decolonial, el cual pretende abandonar la noción moderna, colonial eurocentrada de la pedagogía, e irrumpir los saberes y prácticas heredadas por los colonizadores. Así mismo, al trabajar desde esta perspectiva, como explica Ramallo (2013) “no podemos desconocer que ese sentir y pensar opera fundamentalmente desde el plano inconsciente por lo que, siguiendo con esa línea, cualquier intención en clave de-colonial inicialmente no podría ser mucho más que eso, un ensayo o un intento” (pp. 254).

DISEÑOS CURRICULARES DE 2DO Y 3ER AÑO

En la Argentina, en las últimas décadas, la escuela secundaria viene atravesando una serie de cambios curriculares que responden a las reformas estructurales en la escuela, con el fin de lograr una mayor inclusión de los jóvenes a la sociedad. Por consiguiente, a la hora de observar los diseños curriculares de Historia en Provincia de Buenos Aires, los mismos expresan que buscan renovar los paradigmas historiográficos que tradicionalmente dominaron la enseñanza de la historia, de esta forma, virar de un enfoque liberal y positivista a uno de historia cultural y social. Asimismo, suponen que los docentes de historia, además de tener conocimiento en los contenidos de la materia, deben tener una apropiación de las corrientes historiográficas que marcaron el desarrollo de la ciencia histórica.

En este sentido, antes de analizar las carpetas, se mencionará brevemente los contenidos que dispone el diseño curricular actualmente para 2do y 3er año elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación. En cuanto a los temas presentados en segundo año, estos son dispuestos en cuatro unidades. La primera unidad, comprende los vínculos coloniales a partir del siglo XV en América, enfocándose tanto en sociedades americanas “involucradas centralmente en los procesos de descubrimiento y conquista” (p.151) como el análisis del conjunto de la sociedad europea y su expansión a través del atlántico. Además, para describir este proceso histórico no rastreamos un debate o trabajo sobre ciertas categorías como conquista, descubrimiento, contacto y encuentro. En la segunda unidad, se le otorga importancia al Estado Absolutista europeo, sus sistemas de intercambio con las colonias, la organización productiva colonial y sus configuraciones

sociales. Podemos mencionar, que el diseño propone entender dicha organización colonial y redes sociales relativizando el enfoque “eurocéntrico presente en el discurso que ha atravesado la enseñanza de la historia americana por largas décadas” (p.156), pero no explica cómo se aborda esta mirada o cuales son estos enfoques del pasado. En la tercera parte, engloba las transformaciones en los siglos XVIII y XIX en América y Europa en el contexto del sistema capitalista, y también como las administraciones coloniales son afectadas por el conjunto de transformaciones en la estructura europea. Por último, en la cuarta unidad, se presentan la formación de entramados socioculturales latinoamericanos, analizando el “contacto” (p.165) entre pueblos autóctonos y españoles en un proceso que incluye “el descubrimiento, la conquista y la colonización truncó, abruptamente, la posibilidad de evolución de dichas culturas precoloniales” (p.165) y examinar el aporte de los pueblos africanos a partir del comercio de esclavizados.

En cuanto a los contenidos que abarcan el tercer año, estos se organizan en cuatro unidades. En la primera, comienza con la crisis del orden colonial, las guerras de independencia, las formas de emancipación americana y la desintegración del Imperio Español. En la segunda unidad, se busca comprender las transformaciones estructurales de los pueblos de América después de las Guerras de Independencia, estudiando las respuestas de los actores que generaron grandes cambios en el siglo XIX con la formación de un nuevo orden político social. Además, se expone un enfoque que otorga central importancia a las transformaciones económicas y sociales en el Río de la Plata. En la tercera parte, se focaliza en estudiar el caso de la Revolución francesa y la Revolución Industrial en Inglaterra, así, América será solamente entendida desde la formación de los imperios europeos, conjunto a Asia y África. Por último, en la cuarta unidad, se estudia cómo Argentina se inserta en la economía mundial.

Conviene subrayar, que diversas indagaciones han demostrado que la repetición y aplicación de los diseños curriculares en el aula no son incorporados en la escuela de forma explícita y original, sino que es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas (Rockwell, 2000, p.14). Entonces, los contenidos, lecturas, actividades, que se eligen en el aula, descartan en el marco de la cultura escolar como “lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado” (Vidal, 2007, p.30).

CARPETAS DE HISTORIA

A la hora de analizar las clases en las escuelas, podemos observar una gran diversidad de materialidad en las aulas: pizarrones, manuales, textos, afiches, mapas, etc. Sin embargo, uno de los registros materiales perennes que podemos estudiar son las carpetas de los estudiantes, las mismas, pocas veces se encuentran mencionadas en las fuentes de normativas vigentes o en sugerencias didácticas actuales, pero su permanencia sigue formando parte de las clases de Historia. Así, las carpetas nos permiten explorar contenidos, recursos y actividades que los profesores proponen dentro y fuera del aula y acercarnos a la dinámica de apropiación de diseños curriculares. Además, las mismas funcionan tanto como un soporte físico de los procesos escolares como un dispositivo que produce ciertos saberes, y articulan un “modo particular de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de historia” (González, 2018, p.16). En tal sentido, las investigaciones sobre las carpetas resultan antecedentes de relevancia, ya que, señalan la pertinencia y relevancia de los estudios basados en fuentes producidas en la escuela que permiten reconstruir no sólo aspectos ignorados o no reconocidos de la enseñanza sino también la capacidad productiva e inventiva de la cultura escolar (Gvirtz, 1999).

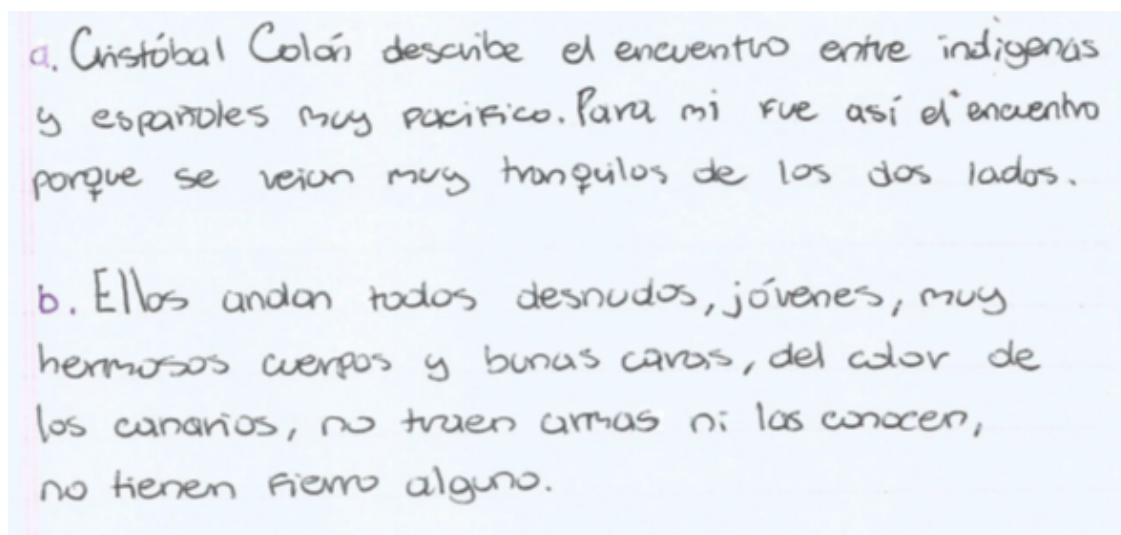
Esta materialidad resulta válida para la indagación de la historia enseñada, sin desconocer que, tiene potencialidades y limitaciones, por eso mismo, debemos mencionar una serie de características. Primero, estas fuentes tienen una organización etaria, dado que su formato trata de un conjunto de hojas independientes que pueden incluirse y mezclarse. También, los momentos de escrituración del mismo son variados, no solo por la cantidad de material en forma de fotocopia o uso de libros o manuales, sino también con la aparición de notebooks o celulares en el aula. Desde luego, no permiten reconstruir todo lo que acontece en una clase sino solo de lo que se registra de ellas (y por tanto se pierden los intercambios, diálogos, dudas, comentarios a

los que sí accedemos a través de observaciones). No obstante, este límite también es una ventaja, puesto que permite inferir ciertas jerarquías: dado que no todo el trabajo en las aulas queda registrado, sí podemos acceder a lo que los profesores deciden como lo más relevante para escribir (notas, apuntes, síntesis, resolución de consignas). Finalmente, sumado a su naturaleza inherentemente incompleta en tanto fuente, muchas veces las propias carpetas están fragmentadas: al no estar ligadas a un mismo soporte (como en el caso de un cuaderno), las hojas pueden perderse. Además, las carpetas no necesariamente archivan prolijamente los materiales de trabajo de clase, que muchas veces son fotocopias sueltas y que no necesariamente se pegan en la hoja del día en que se trabaja (como sucede en primaria) sino que se recopilan entre las propias hojas de la carpeta o en un folio al final.

Sin embargo, las carpetas siguen teniendo protagonismo y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de actividades, mostrando información relevante sobre los contenidos, sentidos y procesamientos sobre la Historia como disciplina escolar. Estas fuentes nos permiten reconstruir una mirada diacrónica, esto es, el trabajo a lo largo de un año mientras que las posibilidades de observaciones de clases suelen acotarse a una secuencia menor de tiempo. El trabajo con las mismas se constituye en una de las maneras posibles de acceder, de modo inferencial, a esa dimensión de la enseñanza muchas veces ignorada: su práctica cotidiana.

A continuación, analizaremos las carpetas de 2do año⁴, realizadas en los ciclos lectivos del 2018 y 2019. Primero, con la carpeta n°1 (2018), notamos que la mayoría de las actividades, gráficos y apuntes, corresponden a temas de historia europea (Edad Media, sociedad europea, civilización vikinga, Feudalismo, la peste negra, Edad Moderna, Renacimiento, Humanismo, etc.). Luego de abarcar estos contenidos con diversas actividades, encontramos menciones a la historia americana. El primer trabajo, titulado los “Viajes de exploración”, se pregunta sobre cómo fueron los viajes de Colón, en el mismo se habla de un “encuentro” sin poner en tensión o discutir dicha categoría. Asimismo, este momento, es descripto como pacífico.

CARPETA N°1
estudiante de 2do año



En el segundo trabajo, corresponde a la expansión de Europa al “Nuevo Mundo”, otorgándole importancia a los inventos de expansión ultra marina y los dispositivos tecnológicos utilizados por los colonizadores. Después, en el tercero, encontramos cuadros sinópticos explicando la explotación de recursos, las divisiones políticas administrativas coloniales y las categorías sociales desarrolladas por los europeos (criollos, esclavos, aborígenes, mestizos, mulatos). Al observar esta carpeta, podemos notar, que la historia americana esta enfocada desde el punto de vista europeo, se focalizan en sus avances tecnológicos, sus sistemas de extracción

de recursos, sus clasificaciones de la sociedad. Sumado a esto, encontramos de forma cuantitativa y cualitativa una mayor presencia de los temas históricos europeos, así, América y su historia se la entiende como satelital o plenamente funcional a la economía europea, además, los sujetos son invisibilizados al punto de que no encontramos estudios de resistencias o luchas en el mismo.

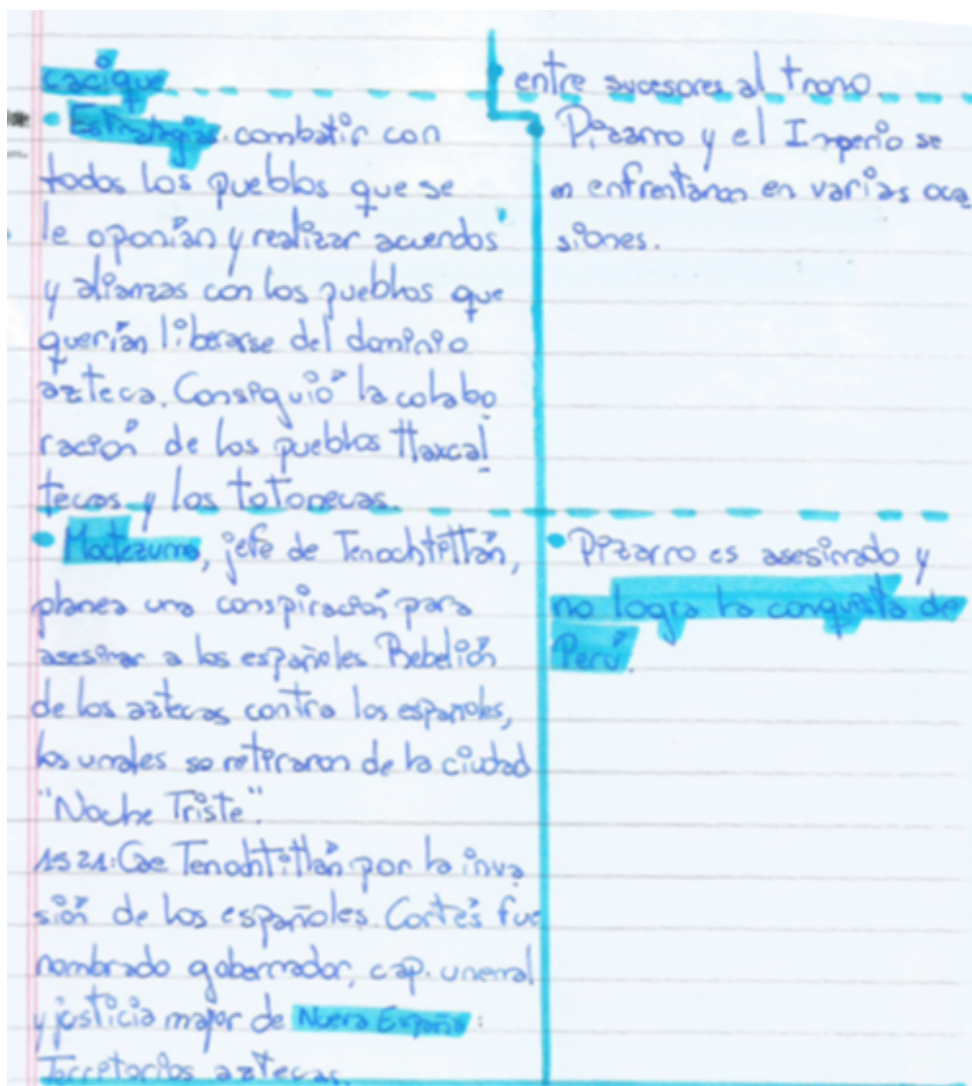
Luego, al examinar la carpeta n°2 de 2do año (2019), notamos que la misma se encuentra conformada principalmente por trabajos prácticos donde la mayoría de las actividades corresponden a la historia europea, con actividades sobre: la Edad Media, las cruzadas, la reconquista hispánica, Feudalismo, el fortalecimiento de los reyes, renacimiento y humanismo, reformas protestantes, absolutismo, época victoriana, barroco, etc. Seguido de esto, se hallan los contenidos que se enmarcan en la historia americana, primero ubicamos un trabajo sobre los viajes de Cristóbal Colón, donde se explican las diferentes expediciones en forma cronológica. También, podemos analizar una actividad que comprende el tema de la “Conquista de América”, en el mismo, se pide a los alumnos que en sus casas busquen las biografías de Hernán Cortez y Francisco Pizarro, además, escribir las definiciones de “encomienda” y “vasallos”. Con dicha información y con el manual como recurso, la docente propone que los alumnos realicen en su carpeta un cuadro comparativo entre la “Conquista de México” y la “Conquista de Perú” como se observa en las siguientes dos imágenes:

CARPETA N°2
estudiante de 2do año

Realizar un cuadro comparativo entre la Conquista de México y la Conquista de Perú.

Conquista de MEXICO	Conquista de PERU
<ul style="list-style-type: none"> Llevada a cabo por: Hernán Cortés Exploró las costas mexicanas en 1519. 	<ul style="list-style-type: none"> Llevada a cabo por: Francisco Pizarro 1° viaje: 1524 en busca de oro y plata — no lo lograron. 2° viaje: 1526 llegaron a la isla del Gallo, en Colombia. Llevaron a Pizarro un botín. 1529: firma la Capitulación de Toledo 1532: Emprende un viaje a Perú para conquistarla.
<ul style="list-style-type: none"> Fundó el primer asentamiento español en México: Veracruz Problemas internos: enemigos del 	<ul style="list-style-type: none"> Fundó la primera ciudad inca: San Miguel de Buzo Problemas internos: pelear

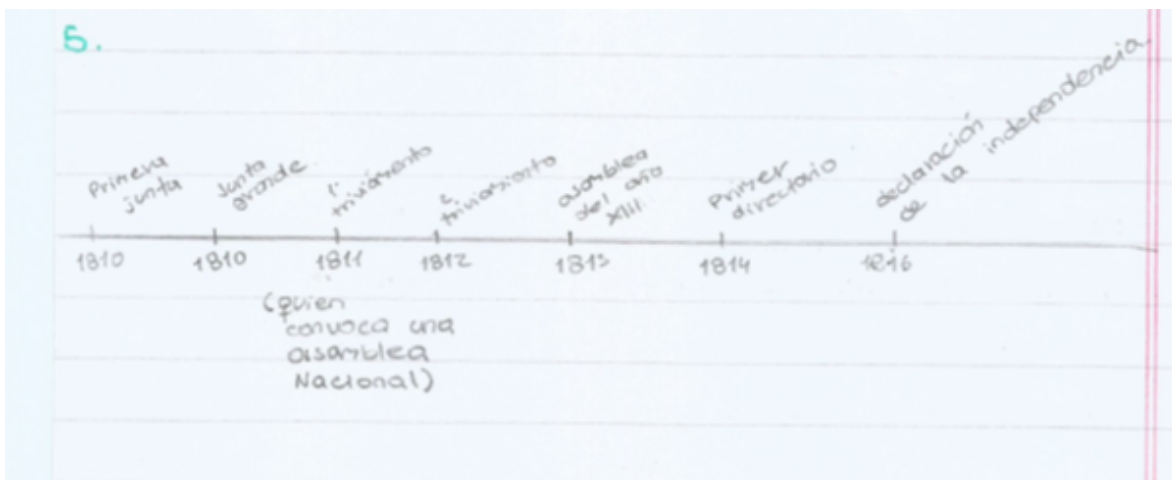
CARPETA N°2
estudiante de 2do año



Resulta pertinente mostrar este cuadro, ya que el mismo nos expone una serie de datos. Primero, notamos que se le brinda interés a la acción de los personajes europeos, y se cuenta la historia desde su conquista. En consecuencia, se advierte una clara prioridad a la periodización clave para estos (fundaciones de asentamientos, llegada a regiones, momentos de invasión, etc). Tercero, se le otorga importancia las a personalidades de este período, no encontramos una mención de las grandes y violentas muertes ocurridas en el proceso. Por último, se utilizan categorías de la historia europea (por ejemplo: "imperio Inca" para mencionar al Tawantisyuyu) pero, no observamos en este trabajo ni en anteriores una problematización o análisis de las mismas.

En cuanto a las dos carpetas de 3er año⁵, primero comenzaremos con la carpeta n°3 (2019). Los contenidos trabajados, tienen un énfasis en lo político, efemérides y héroes nacionales, donde se trabajan las reformas borbónicas, los procesos de formaciones de estado en América latina, los acontecimientos como el 25 de mayo, juntas, asambleas, el día de la Independencia, etc. Esto lo podemos notar en diversas actividades como en la realización de cuadros sinópticos, líneas de tiempo y cronologías, como vemos a continuación:

Cronología sobre la formación del Estado argentino, carpeta n°3 estudiante de 3er año



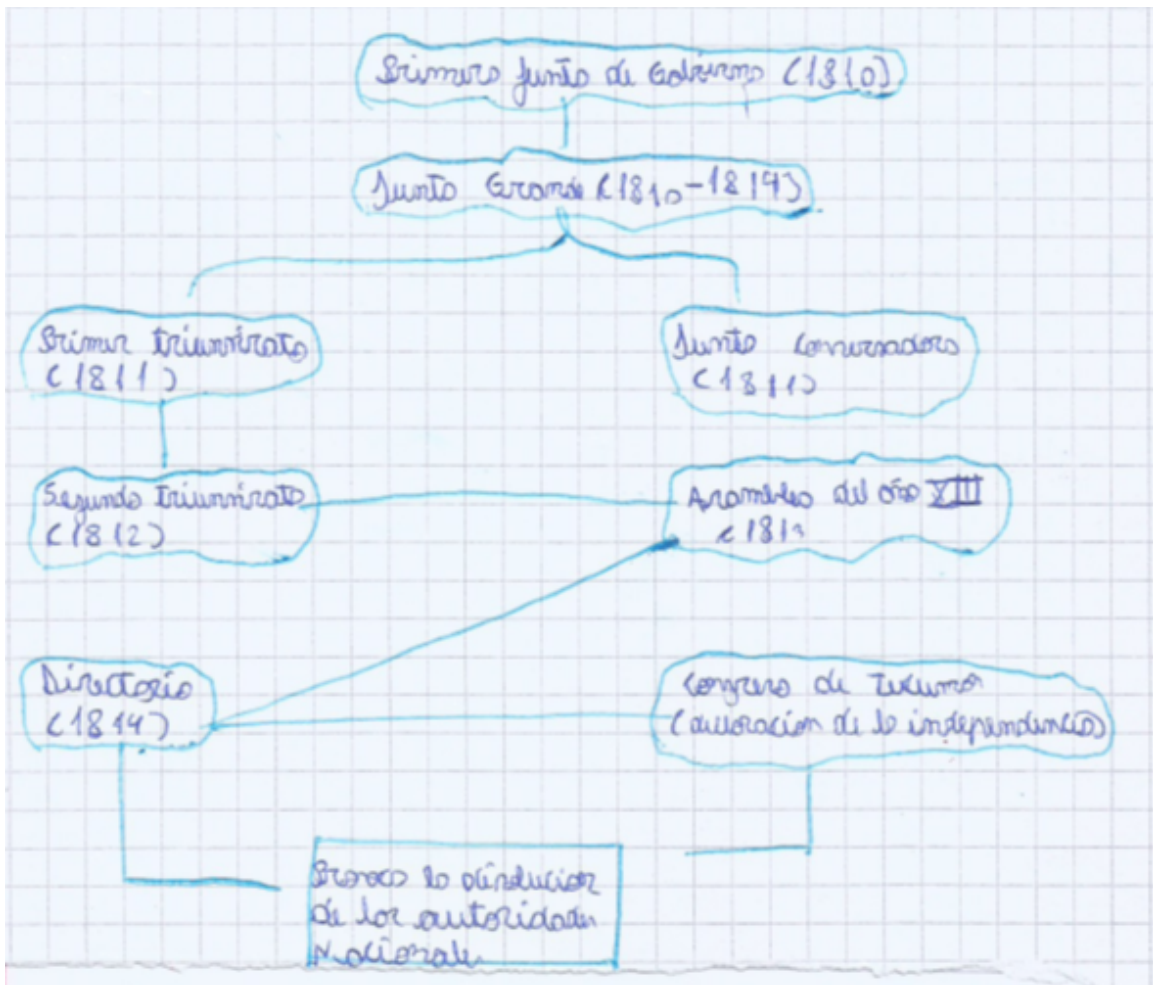
Cuadro sinóptico con las expediciones entre 1810-1814, carpeta n°3 estudiante de 3er año

Fechas	Lugares	Actores
1810 - 1811	Suipacha - Potosí - Charcas - Cochabamba - La Paz.	Liniers - Castelli.
1812 - 1814	Tucumán - Salta - Vilcapugio - Ayohuma.	San Martín - Belgrano.
1815	Potosí - Venta y Media - Sipe - Sipe.	José Rondeau

En estos ejercicios, se encuentra una vasta cantidad de nombramientos de acontecimientos, sin embargo, no se percibe la explicación de los mismos, al menos en la hoja. La historia americana, pasa por las acciones de los héroes nacionales con sus conquistas militares y políticas. En adición, se puede mencionar la total omisión del papel de los pueblos originarios, quienes fueron ampliamente afectados por el avance de los Estados en la región, en las escrituras de la carpeta, no hay una mención a los mismos y pareciera que el lugar donde se formó la República Argentina era un territorio casi vacío.

Por último, tenemos la carpeta n°4 (2018) de 3er año. En la primera parte, observamos trabajos relacionados con la historia europea como la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución francesa. Después, en mayor medida, se localizan trabajos que abarcan la historia americana como: las reformas borbónicas, sistema políticos y administrativos de virreynatos, independencias y formaciones de estados en América. Algo que volvemos a notar (y ejemplificamos en las siguientes imágenes) en varias actividades es el otorgamiento de una gran importancia a los acontecimientos y a los momentos como: juntas, asambleas, firma de tratados, directorios, etc.

Cuadro sobre las independencias en el Río de la Plata, carpeta n°4 estudiante de 3er año

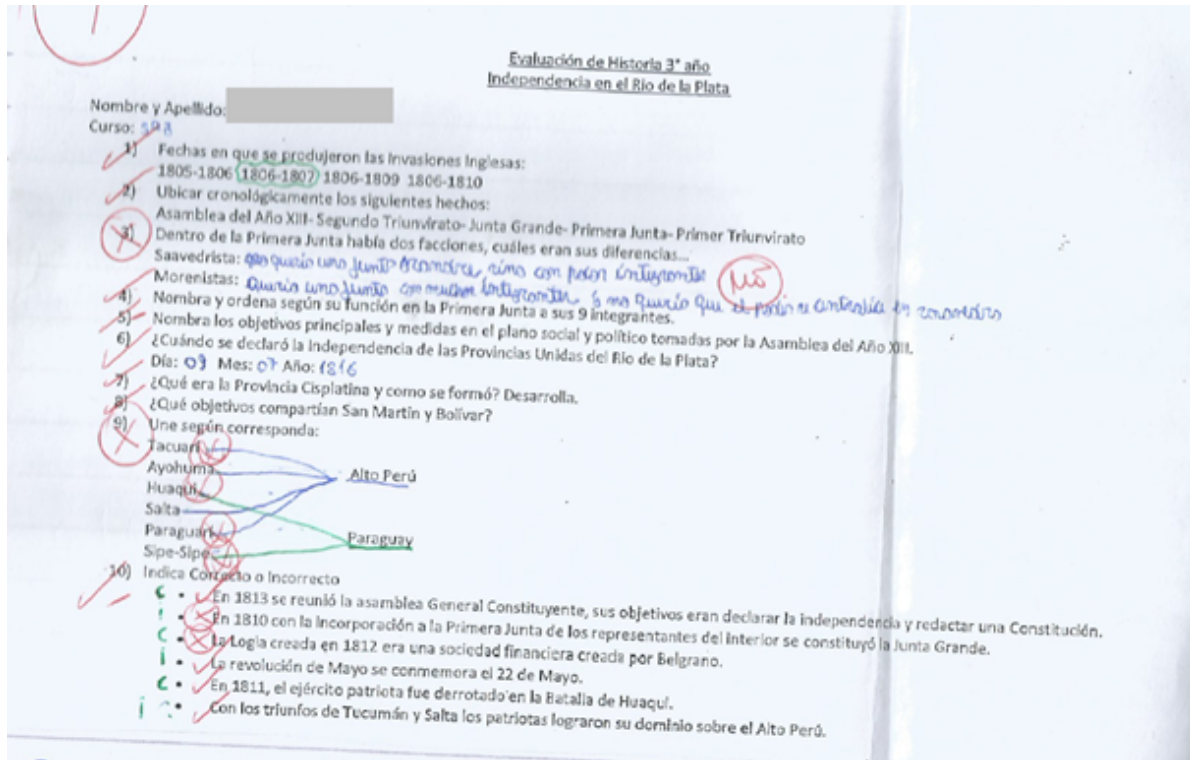


Cronología de Campañas del Sur, carpeta n°4 estudiante de 3er año

Operación	Jefe	Batallas	Año	Resultado
1.ª campaña Alto Perú (1810-1815)	Bolívar	Catopile	1810	Derrota
		Urumburo	1811	Victoria
		Huacqui	1814	Derrota
2.ª campaña Alto Perú	Manuel Bulcán	Tucuman	1812	Victoria
		Salta	1813	Victoria
		Milipungo	1813	Derrota
		Ayokoma	1813	Derrota
3.ª campaña Alto Perú	Londres	Vinto y medin	1815	Derrota
		Gira-Sipa	1815	Derrota
Saraguro (1810-1811)	Bulcán	Compuhu	1810	Victoria
		Saraguro	1811	Derrota
		Tawari	1811	Derrota
Chilo	San Martín	Chacabuco	1817	Victoria
		Guacho rogado	1818	Derrota
		Maipo	1818	Victoria
Perú	Bolívar y Sucre	Bolívar	1819	Victoria
		Salavali	1821	Victoria
		Nichimbo	1822	Victoria
		Jumir	1823	Victoria
		Chacabuco	1824	Victoria

De esta manera, advertimos, una constante mención a los acontecimientos y al papel de personajes militares y políticos. También, se encuentra una amplia cantidad de actividades donde se preguntan las medidas políticas y económicas de personalidades como: Rivadavia, Dorrego, Lavalle, Rosas, Mitre, Sarmiento. En consecuencia, esta jerarquización de los grandes personajes y los sucesos, no solo forman parte de las actividades en el aula, sino que son motivo de evaluación, como observamos en el siguiente ejemplo:

Evaluación, carpeta n°4 estudiante de 3er año.



Como podemos observar, en ambas carpetas de 3er año. Hay un gran interés en la formación de Estados nacionales en Latinoamérica, desde el punto de vista de avance de la modernidad-civilización, la historia es planteada casi como única, hegemónica, y no encontramos diversidad de fuentes o relatos. Esta historia única esconde, como sabemos, el silencio de memorias y experiencias de diversos pueblos originarios, que sufrieron el avance del mismo Estado moderno en la región.

CONCLUSIÓN

En síntesis, el proyecto decolonial plantea combatir la colonización de las subjetividades a través de la construcción de un espacio de conocimiento que erosione las bases del eurocentrismo, el patriarcado, el imperialismo y el capitalismo, pero no con la imposición de una sola forma alternativa, sino a través de diversas cosmovisiones que promuevan modelos de organización social distintos al imperante. Como se ha expuesto, distintos autores críticos al eurocentrismo han trabajado para crear nuevas propuestas en formas de producir y difundir conocimientos no eurocentrados. Como dijimos anteriormente, la reforma en la educación en general será de vital importancia, ya que no puede existir un cambio cultural en las sociedades dependientes si la discusión es meramente académica. El proyecto decolonial entonces, plantea atacar las construcciones del espacio del conocimiento eurocentradas, y también, criticar al imperialismo, al capitalismo y al patriarcado, pero no con la imposición de una sola alternativa, sino de una serie de diversas cosmovisiones. Como expresa Boaventura de Sousa Santos, para conseguir el fin del colonialismo y el capitalismo, debemos pensar y enseñar desde un lugar de pertenencia y crear una distancia teórica y epistemológica con la tradición occidental.

En este sentido, el trabajo realizado con las carpetas nos deja mucho por seguir pensando, investigando y luchando. En la necesidad de incorporar cosmovisiones no occidentales que obligarían a un trabajo intercultural y que, para derribar el pensamiento occidental, sea necesario recuperar las memorias de los pueblos no europeos, trabajarlas en clases y contribuir a un verdadero diálogo intercultural⁶. Como explica

Chakrabarty (2000), en cuanto al rol de la enseñanza de la Historia y su obligatoriedad en las escuelas afirma que esto se debe a que existe una necesidad del imperialismo de universalizar al estado nacional moderno como un modelo ideal de la comunidad. Asimismo, Enrique Dussel (2007) expone que la mayoría de los planes de estudio de Historia, Europa no fue el centro del mundo sino hasta por lo menos XVIII, ya que en oriente se encontraban los principales centros económicos y culturales del mundo. Es decir, que Europa cuando aún no era concebida como tal, era una periferia de Asia, una región pobre y dependiente hasta, por lo menos, la llamada Revolución Industrial. Por esta razón, la historia de Asia pasa a ser como lo antiguo o exótico, se observa el sistema hegeliano donde Asia es el pasado de Europa, y se niega la simultaneidad de complejos culturales. Igualmente, el continente americano, con su rico pasado de diversidad de pueblos y culturas que se desarrollaron por miles de años, no forma parte hasta de la historia hasta la llegada de los europeos.

Obviamente, el recorrido que nos queda es ampliamente largo, pero en principio, para atacar esta forma de entender la historia, debemos primero desprivilegiar las instituciones, modelos y valores propuestos desde Europa para las organizaciones sociales del mundo. De esta manera, derribar la imagen lineal de la historia y proponer una simultaneidad temporal que trabaje con varias historias de pueblos no europeos. Así, promover la alternativa de una historia que destaca la fragmentación del pasado humano, sin jerarquías ni centros, donde todas las culturas son parte del pasado.

REFERENCIAS

- Carrera, J. (2018). La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia. *Otros Logos*, 9, 110-129. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98245>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta. Recuperado de: https://enrique-dussel.com/txt/Textos_Libros/58.Politica_liberacion_historia_Vol1.pdf
- Educación Secundaria, D. C. (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En *Consejo General de Cultura y Educación*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Saberes y prácticas*. Buenos Aires: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad, en H. B. (comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de América Latina* (pp. 437-44). Ecuador: Tercer Mundo Eds.

- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*, (6), 249-265. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791
- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 43-59. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077>
- Ramallo, F. (2017). Narrativas descoloniales, (re) escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1.17. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141407>
- Rockwell, E. (2000). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. y Martínez, A. A. R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popoyán: Universidad del Cauca. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO; Prometeo. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2983.dir/boaventura2.pdf>
- Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: *Pluralismo epistemológico* (pp. 21-66). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, (28), 28-37. Recuperado de: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Wallerstein, I. (Ed.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>

NOTAS

- 1 Las carpetas utilizadas, son aportadas por estudiantes y por familiares de estudiantes cuales tienen consentimiento de uso. Las mismas son escaneadas en su totalidad y almacenadas en el banco de carpetas de estudiantes utilizado en el Taller Problemáticas de la Enseñanza de la Historia “Lectura/s y escritura/s en la enseñanza de la historia”, Universidad de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP- FaHCE). De esta manera, se optó por utilizar carpetas de 2do y 3er año de historia ya que su diseño curricular trabaja con la Historia Americana.
- 2 El concepto de *Colonialidad de Poder* es introducido por Aníbal Quijano (1992). El mismo, explica cómo se formó la estructuración de un patrón de poder colonial a partir de la colonización de América y se convirtió en una llave analítica de la confluencia entre modernidad y capitalismo. Este patrón de poder colonial, es entendido como el primer sistema global mundial donde sus estructuras están bajo la hegemonía de una institución producida dentro del mismo proceso de formación y se convirtió en eje de dominación de la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial.
- 3 Esta categoría es utilizada por Castro Gómez, para explicar la construcción del sujeto como elemento fundamental para establecimiento del dominio colonial en Europa. El autor entiende que la “posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema” (Castro Gómez, 2000, p.94).
- 4 La edad a la hora de la realización de las carpetas de los estudiantes de 2do año es entre 14 y 13 años.
- 5 La edad a la hora de la realización de las carpetas de los estudiantes de 3er año es entre 15 y 14 años.
- 6 El dialogo intercultural, es entendido como un proceso y una actividad continua dirigido a la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, generando condiciones de dialogo, para lograr la construcción de sociedades y de formas de vida complementaria. Al ser entendido esto como un proyecto social político y epistémico, como explica Catherin Walsh (2008) la interculturalidad aún no existe y es algo por construir.