



Otros logos
REVISTA DE ESTUDIOS CRÍTICOS

Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad
Universidad Nacional del Comahue
ISSN 1853-4457

**La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina,
conjeturas de una ausencia**

Julián Carrera*

Resumen:

Este trabajo explora la presencia de la perspectiva decolonial en las carreras universitarias de historia en la Argentina. Se han revisado los planes de estudio de las principales universidades del país para identificar patrones comunes en sus estructuras. Advertimos aquí un marcado esquema eurocéntrico que privilegia la historia europea y los enfoques acuñados en Europa. Si bien la perspectiva decolonial ha crecido exponencialmente en torno a algunas disciplinas como la filosofía y la sociología, es muy pobre aun en historia, a pesar de que sugiere una particular visión de la historia que tiene como eje descentrar a Europa del relato histórico y rescatar a distintos pueblos y regiones que fueron ocultados y subordinados por la mirada moderna eurocentrada.

Palabras clave: educación, historia, eurocentrismo, decolonialidad

* Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Historia. Profesor Adjunto de Historia Americana Colonial de la Carrera de Historia (FaHCE-UNLP). Docente a cargo del seminario "La historia americana y el lado oscuro de la modernidad" (FaHCE-UNLP). Director del proyecto de investigación "Eurocentrismo, Ciencias Sociales y perspectiva decolonial" (2018-2019). Líneas de investigación: Historia social rioplatense tardocolonial. Pensamiento decolonial y crítica al eurocentrismo académico. Publicaciones recientes, Carrera, J. (2017), Un recorrido por el concepto (de) colonial, en E. Reitano (coord.) *Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia Americana*, La Plata, Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61735>

Abstract:

This work explores the presence of the decolonial perspective in history careers in diverse universities in Argentina. To concrete this exploration, several study-plans of Argentina main universities have been reviewed in order to identify common patterns in their teaching structures. As a result, it can be appreciated a marked Eurocentric scheme, which privileges European history and its historical and methodological perspectives. Although the decolonial-standpoint has grown exponentially among some disciplines, such as philosophy and sociology, it has almost no impact on history, although it suggests a particular vision of it. This particular viewpoint emerges from decentralizing Europe from the historical narration and by doing that it intends to recover the history of different peoples and regions that were hidden and subordinated by the eurocentered modern perspective.

Key words: education, history. eurocentrism, decoloniality

Introducción

El trabajo que ofrecemos aquí se enmarca dentro de un proyecto más amplio que apunta a explorar las posibilidades de producir y difundir conocimiento en historia, en particular, y en las ciencias sociales en general, con un distanciamiento de las metodologías tradicionales elaboradas en contextos sociales y académicos muy distintos a los latinoamericanos.

En las últimas décadas ha crecido en el ámbito académico de Latinoamérica 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 subalternos de la India. El concepto clave en torno al cual gira esta perspectiva es el de *colonialidad*, el cual es entendido como la cara oculta y negativa de la modernidad que intenta explicar los mecanismos y dispositivos de dominación a nivel político, cultural, étnico, epistémico y de género montados desde la difusión de la cultura europea por el resto del mundo. Para luchar contra este sistema de dominación planetario en todos los niveles de la vida social se acuña el concepto de “decolonialidad”, el cual se vincula a propuestas de acción política, cultural y académica en el llamado Tercer Mundo, para liberarlo de las ataduras y condicionamientos impuestos por Europa y Estados Unidos. En este sentido, uno de los ejes centrales de esta corriente apunta a desmontar el modo eurocéntrico de

producir y difundir conocimiento, lo cual es interpretado a través del concepto de “colonialidad del saber”, que constituye uno de los mecanismos fundamentales de dominación en el mundo moderno-colonial. Para llevar a cabo esta tarea, el punto de partida debe ser desenmascarar el pretendido universalismo de la ciencia eurocéntrica y, en particular, el modo de narrar la historia universal. Si bien esta corriente ha crecido exponencialmente en torno a algunas disciplinas como la filosofía y la sociología, es muy pobre aún en el campo historiográfico, a pesar de que propone una particular visión de la historia, al descentrar a Europa del relato y rescatar a distintos pueblos y regiones que fueron ocultados y disminuidos por la mirada moderna eurocentrada. Por otro lado, esta perspectiva ha tenido un desperejo arraigo a nivel regional pues se ha instalado con mayor fuerza en algunos países como Ecuador, Venezuela y Colombia, y tiene escasa presencia en otros como Chile, Uruguay y Argentina. En este trabajo vamos a explorar el impacto de esta corriente de pensamiento crítico en los planes de estudio universitarios en historia y las razones de su pobre o nula implementación en la Argentina.

Crítica al eurocentrismo

Las críticas al eurocentrismo tanto en la arena política como académica ya tienen largo aliento. Luego de las primeras expresiones encendidas que surgieron en los contextos de descolonización de Asia y África (Cesaire, Fanon, etc.) aparecieron estudios sistemáticos de la pluma de intelectuales formados en centros académicos europeos. La crítica general apuntaba a desacreditar las pretendidas bondades de la modernidad y los supuestos valores “universales” que Europa occidental creó para imponerlos al resto del mundo.

Una de las ideas fuerza que surge aquí es la del eurocentrismo como un gran instrumento de reproducción de la mentalidad dominante, que se implementa a través de distintas prácticas y dispositivos, entre los cuales se destacan los sistemas científico-educativos montados por la cultura occidental. Esta última, según las críticas que estamos revisando, se había autoproclamado luego de la conquista europea del mundo como la única fuente válida de producción de conocimiento, y había ocultado o despreciado las otras formas de conocer desarrolladas fuera de Europa. Ese “afuera” de Europa pasaría a ser objeto de conocimiento analizado por la mirada europea (Said, 1978; Amin, 1989; Alatas, 1999).

Como subraya Dipesh Chakrabarty (1999), las ciencias sociales se erigieron como productoras de teorías “universales” sobre la humanidad sin tener un mínimo

conocimiento de buena parte de los pueblos que habitan la tierra. La teoría social elaborada fuera del pensamiento europeo no es considerada verdadera teoría (conocimiento válido), 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 (2010a) 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.

En síntesis, las ciencias sociales surgen en occidente como la única forma válida de conocer la actividad humana de todo el planeta, y convierten a todos los otros modos de producir conocimiento en objeto de estudio de aquéllas. Ahora bien, la crítica a la mirada eurocéntrica de las ciencias sociales no es nueva, sin embargo, como señala Syed Alatas (2006), esto no se instala en los planes de estudio de buena parte de las universidades del mundo. Aunque puede aparecer como una materia específica, muchas veces opcional para los estudiantes, la crítica al eurocentrismo no se refleja como perfil general en las estructuras curriculares universitarias, y mucho menos en los niveles educativos inferiores.

Este diagnóstico es llamativo pues, en línea con el rechazo al eurocentrismo que se difundió en distintos 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. Entre ellas, podemos destacar a la teoría de la dependencia en el campo de la economía, la filosofía de la liberación en tal disciplina, la pedagogía del oprimido en el área educativa y las críticas al colonialismo científico. No tenemos espacio aquí para desarrollar los contenidos de cada una de ellas y remitimos al lector a la copiosa bibliografía disponible. Lo que nos interesa ahora es recuperar esas corrientes de pensamiento de las décadas del '60 y '70 que influyeron directamente en la configuración de la perspectiva decolonial, que comenzó a desarrollarse en la década de 1990 en torno a un conjunto de intelectuales de distintas naciones y perfiles disciplinarios. Como anticipamos, el tratamiento de dichos estudiosos sobre la cuestión del conocimiento y el rol de las universidades constituye una problemática clave que se ha instalado en algunos centros académicos latinoamericanos y parece fortalecerse con el paso de los años. Señalamos más arriba que la perspectiva decolonial entiende a la modernidad-colonialidad como el proceso de expansión de la cultura europea por el resto del mundo, la misma que en su marcha fue

sometiendo, cuando no eliminando, al resto de las culturas. En cuanto a la forma de producir saberes, la epistemología occidental estableció una sola forma válida de conocer y esa es la que debe imponerse en todas las sociedades que pretendan producir conocimiento. Este fenómeno trae aparejada una suerte de crimen epistémico que consiste en la eliminación de todas las formas de conocer distintas a la de occidente (Santos, 2010b). En este sentido, la modernidad-colonialidad ha desplegado por el mundo un conjunto de instituciones que serán las encargadas de validar la producción y difusión del conocimiento, entre ellas, las universidades ocupan un rol central. Al respecto señala Wallerstein (2006) que aquéllas se erigieron como talleres de ideología y templos del saber, únicos habilitados para producir verdad. En la misma línea, Edgardo Lander (2000) planteó que las ciencias sociales no hacen más que reproducir y amplificar los discursos de afirmación de la hegemonía eurocentrada, al seguir el dogma liberal del progreso y sostener los enfoques encorsetados que analizan la realidad social latinoamericana en términos de lo moderno-tradicional o desarrollo-atraso. La opción decolonial, arguye Zulma Palermo (2010), intenta combatir a esta estructura de producción de conocimiento, al proponer una reflexión crítica sobre el rol de las ciencias sociales y la búsqueda de formas de acción para desarticular la colonialidad del saber. Finalmente, el campo pedagógico es una de las principales áreas de acción de la crítica decolonial, es allí donde debe iniciarse la batalla cultural que socave los fundamentos de la colonialidad (Ramallo, 2013).

Ahora bien, todas las corrientes críticas del eurocentrismo respecto a las ciencias sociales coinciden en un aspecto central: el modo de contar la historia “universal”.

El perfil de los planes de estudio de historia en las universidades argentinas

Como sugerimos líneas arriba, no es una novedad revelar que en la educación de cualquier nivel y los planes de estudio predominan los perfiles eurocéntricos en prácticamente todas las disciplinas. En materia historiográfica, al repasar los diseños curriculares de las carreras de historia en Argentina, advertimos una estructura común que se refleja en las asignaturas troncales de los planes de estudio¹. Todos ellos inician

¹ Tomamos como fuente los planes de estudio de las universidades nacionales con mayor número de estudiantes, Buenos Aires (<http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-historia.pdf>); Córdoba (http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2014/12/RES_60_2011-1-Texto-ordenado.pdf); Rosario (<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=./carreras/carr13>); La Plata (<http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/historia/carreras/profesorado-en-historia>); Salta (<http://hum.unsa.edu.ar/web/planes/historia.pdf>) y Mar del Plata (<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm>).

con un bloque introductorio a las ciencias sociales que podríamos dividir en cuatro grandes áreas: sociología, economía, ciencias políticas e introducción a la historia. En general, allí se ven las grandes corrientes europeas de pensamiento social, y cuando se habla de sistemas económicos, políticos y sociales en general, en realidad se reduce el contenido a las experiencias europeas. En este sentido, los autores que se trabajan en estas áreas son prácticamente todos europeos², es decir, que la formación de base que se les propone a los ingresantes está determinada por la matriz eurocéntrica; no hay lugar para pensamientos alternativos.

Al hacer foco en las materias específicas y obligatorias de la disciplina, se puede confeccionar un resumen con el siguiente esquema:

- Historia Antigua
- Historia Medieval
- Historia Moderna
- Historia Contemporánea
- Historia Americana
- Historia Argentina

Sin introducirnos por el momento en los contenidos específicos de las materias, en una mirada panorámica se advierte cierto criterio cronológico en el armado de los planes; la historia se enseña de lo más antiguo a lo más contemporáneo, es decir de manera lineal. Por otro lado, de las seis áreas, las cuatro primeras son casi exclusivamente historia europea con la salvedad de Historia Antigua que incorpora parte del llamado cercano oriente y Egipto, pero desde una mirada claramente eurocéntrica. En algunos planes como el de La Plata y el de Mar del Plata, se nombra a esas primeras cuatro áreas directamente con los conceptos de “general” o “universal”, aunque traten específicamente de historia europea. Una excepción a esta estructura la encontramos en el plan de Rosario, en el cual las que arriba figuran como historias generales o de la antigüedad a la modernidad, aquí aparecen como historia europea junto a otras materias de historia de Asia, África y América.

El bloque de historia americana suele dividirse en dos o tres materias, y en casi todos los casos inicia su recorrido con la llegada de los europeos al continente bautizado por ellos mismos como “América” o “Las Indias”. Vale aclarar que en las Universidades de Buenos Aires, Rosario y Salta existe una materia, Americana I, que se ocupa de la

²A lo largo del trabajo sólo hablaremos de autores y no de autoras porque las mujeres brillan por su ausencia en buena parte de la bibliografía de los planes de estudio.

historia anterior a la llegada de los europeos, no obstante, se sostiene el nombre eurocéntrico de *América*. En el resto de los planes, lo que suele llamarse período precolombino de América se encuentra disperso y de manera acotada en materias de prehistoria y arqueología, o en optativas de contenido antropológico. Una excepción encontramos en la Universidad de Buenos Aires, en cuya materia dedicada a estos temas se destaca la importancia de lo que la historiografía llama los “otros”, pero no hay en la bibliografía autores que formen parte de esos “otros”, la gran mayoría son europeos y norteamericanos más algún académico latinoamericano, es decir, no se da lugar a que los indígenas hablen de su propio pasado, en todo caso sus voces aparecen como fuentes analizadas por el experto europeo.

Párrafo aparte merece el concepto de “Prehistoria” que se sigue empleando para nombrar a las materias que abarcan un vasto conglomerado de contenidos cuyo único factor en común es la ausencia de escritura. Este criterio eurocéntrico y arbitrario, al ubicar el prefijo “pre-”, arroja a cientos de miles años de humanidad fuera de la historia, que es lo mismo que decir fuera de la humanidad (Ferrero, 1986; Piazzini, 2008).

Miguel Ángel Jara y Víctor Salto (2016) analizan los diseños curriculares de historia en Río Negro, si bien advierten que los llamados *pueblos originarios* de esa zona ya no suelen ser tratados como los “otros”, sino que aparecen con un rol protagónico. No obstante, las periodizaciones que se emplean siguen atadas a los postulados eurocéntricos tales como antes o después de la “conquista”, y terminan licuando la riqueza y diversidad cultural de aquellos pueblos a través de una mirada homogeneizante. Según los autores, estos enfoques no logran romper con el esquema de “civilización” y “barbarie” ni observar la historia desde afuera de Europa.

Sobre las materias que se dedican a la “América colonial” encontramos algunas diferencias en cuanto a los recortes espacio-temporales pero no tanto en cuanto al plano teórico-metodológico. En general tienen un perfil en el que predominan los procesos económico-sociales regionales. No aparece un análisis general que observe el fenómeno de la colonización europea de “América” como un capítulo dentro de un fenómeno más amplio como la formación del mundo moderno eurocentrado.³ Tampoco es frecuente encontrar debates en torno a los conceptos utilizados para analizar este período, muchas categorías aparecen naturalizadas sin ser discutidas o problematizadas. En este sentido, preciso es detenerse en el cuestionado concepto de “encuentro” acuñado en la década de 1980 –para remplazar a la noción eurocéntrica de

³ Vale reconocer que en la materia Americana II de la UBA sí se plantea algo similar, al contextualizar a la América colonial dentro de la formación del sistema mundial, aunque en la bibliografía sólo aparece el texto clásico de Wallerstein cuando existe una amplia bibliografía de autores latinoamericanos para abordar la cuestión.

“descubrimiento”—, y que parece ser aceptado por la mayoría de los planes. Un par de excepciones encontramos en los planes de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Buenos Aires, cuyas materias dedicadas a estos temas eligen el concepto de “invasión” como el más ajustado para referirse al contacto inicial entre europeos y pueblos indígenas⁴. Este ejemplo es útil para observar el sesgo ideológico que subyace a los planes y que muchas veces no es advertido por los propios docentes que reproducen acríticamente los marcos teóricos que propone la bibliografía más aceptada por la academia. En este sentido, sobre el material de estudio destinado a estos contenidos, observamos lo mismo que en las materias de historia “precolombina”, a saber, persiste la ausencia de voces indígenas para estudiar su propia historia.

En general, las últimas materias del bloque americano tratan los siguientes tópicos: para el siglo XIX, los procesos de independencia, la formación de los estados latinoamericanos y la incorporación al mercado mundial, y para el siglo XX, el problema del llamado “subdesarrollo” y la debilidad de los sistemas democráticos. En este sentido, lo que se denomina “tercer mundo” es estudiado dentro del paradigma del progreso-desarrollo, a través del cual se indaga sobre las razones del fracaso en obtener los logros europeos o norteamericanos; es una historia de la transición frustrada o incompleta hacia la “modernidad”. El área de historia argentina suele ser el correlato de las americanas pero tomada como un caso específico y tratado con mayor profundidad. Desde luego que, al realizar tal simplificación de un conjunto de planes de estudio, cometemos algunas injusticias con cátedras y/o docentes investigadores/as que incorporan en sus cursos aportes novedosos que rompen con la lógica general, no obstante creemos que el esquema presentado constituye la matriz ideológica-científica-pedagógica que dio origen a los planes⁵.

Como primera conclusión se advierte un marcado privilegio por la historia de Europa que ocupa la mayor parte de las materias obligatorias. En cuanto otros espacios vemos que los miles de años que comprenden la historia de las sociedades del llamado continente americano previo al contacto europeo, con la enorme diversidad de formas culturales que encierra, se reducen en el mejor de los casos a una materia o bien a pequeñas unidades dentro de distintas materias. El grueso del contenido de la historia americana trata del proceso de occidentalización o, si se prefiere, de incorporación del

⁴ La materia Historia americana y argentina colonial, en el plan de la Universidad Nacional de Río Cuarto, le dedica un apartado al debate en torno a la conquista, colonización, descubrimiento, encuentro, invasión, evangelización, choque cultural etnocentrismo y aculturación. Disponible en: http://sisinfo.unrc.edu.ar/repositorio/sial/programas/facu5/5_2015_6696_2115710.pdf

⁵ También es preciso aclarar que las materias analizadas aquí forman parte del tronco de obligatorias en todos los planes, el resto lo compone un universo muy heterogéneo de optativas entre las cuales pueden aparecer contenidos novedosos con un perfil más crítico del saber eurocéntrico.

continente a los patrones culturales europeos. Mucho menor aun es el espacio dedicado a Asia y África que en casi todos los planes se reduce a una optativa que junta ambos continentes. Según Rivera y Armando (2009), detrás de esta estructura curricular subyace un trasfondo ideológico muy claro que pretende resaltar el desarrollo cultural occidental en detrimento de otros.

Ahora bien, si nos detenemos en los enfoques y perspectivas historiográficas predominantes, a primera vista se podría advertir un marcado eclecticismo y fragmentación. No obstante, las materias de introducción a la historia que tienen un rol fundamental en la formación básica del estudiante, tienen un sesgo que se repite en buena parte de los planes. Las materias teóricas introductorias están envueltas en una matriz común, en el plan de la UBA aparece un paquete en primer año con las siguientes materias: Historia social general, Historia de los sistemas políticos e Historia de los sistemas económicos. Al repasar los contenidos advertimos que se trata de todas experiencias europeas y sus correspondientes esquemas teóricos. Esto se refleja con claridad en la bibliografía, la totalidad de los autores abordados pertenecen a Europa. En cuanto a las materias introductorias al quehacer historiográfico también encontramos una estructura común: todas realizan el recorrido de la disciplina en Europa desde el positivismo decimonónico hasta la actualidad. Las corrientes historiográficas más aceptadas hoy en día, según los planes, son la escuela de *Annales*, el marxismo cultural, el enfoque microhistórico y los estudios culturales, todas perspectivas acuñadas en Europa para abordar problemáticas europeas que serían aplicables en otros contextos. Dichas escuelas o enfoques metodológicos parecen haber superado a los intentos de miradas globales o con interés en observar la totalidad. Al respecto, Enrique Florescano (1997), hace más de treinta años, señalaba que la escuela de *Annales* se abstiene de explicaciones generales y se enfoca en universos limitados y es la perspectiva que mide la excelencia en los estudios historiográficos.

Los enfoques que intentaban mirar la totalidad (estructuralismo marxista y no marxista por ejemplo) parecen reclusos en las materias de historia de la historiografía como parte del pasado de la disciplina y no como propuestas vigentes que intenten superar la fragmentación y heterogeneidad de la producción de imágenes del pasado. Si bien algunas materias aisladas aún toman al marxismo como una herramienta válida de análisis social, en general se la considera como una perspectiva superada aunque se rescaten algunos de sus conceptos clave. De todas formas, el marxismo y el estructuralismo en general no dejan de ser enfoques eurocéntricos.⁶

⁶ Sobre el carácter eurocéntrico del marxismo ver Lander (2006).

En este sentido, más allá de las diferencias profundas que pueda haber entre todas estas perspectivas, una raíz eurocéntrica común las aglutina. No encontramos en los contenidos teóricos y metodológicos formas de conocer el pasado que no sean europeas, ni siquiera aquellas que revisten cierto carácter “científico”, como podrían ser las obras de algunos autores asiáticos. Lo más llamativo de los planes de estudio es que las críticas al eurocentrismo académico, muy difundidas en otras disciplinas sociales, se encuentran prácticamente ausentes en todas las materias de historia y arrastran a los estudiantes a convencerse de que la única manera de representar el pasado es siguiendo aquellos lineamientos eurocéntricos.⁷

Ahora bien, nos preguntamos si sucede lo mismo en los planes de historia de universidades de otros países latinoamericanos y al consultar los programas disponibles de importantes centros académicos encontramos estructuras curriculares parecidas. Las llamadas historias generales o universales abordan en realidad la historia europea y suelen ocupar mucho espacio.⁸

Al analizar de manera general todos los planes consultados, advertimos acaso una diferencia con respecto a sus pares argentinos, se trata de la mayor dedicación a la historia Latinoamericana y del país al cual pertenece la Universidad. Ejemplos de ello son los planes de la Universidad Nacional de Colombia y la de Antioquia, que contienen cinco materias de historias de Colombia y cuatro de América Latina. Parecida es la estructura del plan en la Universidad de Los Andes (Venezuela), no tiene historias generales ni universales, sino de Europa (tres materias), tres de América y cuatro de Venezuela más alguna de Estados Unidos, Asia y África. Empero, más allá de la mayor dedicación a la región a la cual pertenecen la universidad y sus estudiantes, el perfil teórico metodológico sigue anclado en las perspectivas europeas. Algunas salvedades

⁷ Una excepción aunque muy limitada se advierte en la difusión los estudios subalternos de la India que aparecen en algún programa de manera aislada o en cursos optativos.

⁸ Hemos revisado los planes de historia de las siguientes universidades: UNAM (México), <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/historia-cu-plan-de-estudios13.pdf>; Universidad Nacional de Colombia, <http://www.humanas.unal.edu.co/historia/files/5512/8212/9210/plan%20de%20estudios%20pregrado.pdf>; Universidad de Los Andes (Venezuela), <http://www.ula.ve/humanidades-educacion/images/humanidades/PlanesdeEstudios/Historia/Historia.pdf>; Universidad Javeriana (Colombia) http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/sociales/carrera_historia/plan_estudios; Universidad Central de Venezuela, http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_humanidades/ehistoria/Plan_de_estudios_Escuela_de_Historia_UCV.pdf; Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), <http://historia.umsa.bo/>; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), <http://www.admision.buap.mx/sites/default/files/carreras/2017/historia.pdf>; Universidad de Antioquia (Colombia), http://sikuani.udea.edu.co/programasUdeA/block/resource/LTI4NzEzNTk2MA==/export_1490118932974.pdf

encontramos en la Universidad Javeriana de Bogotá y en la Universidad Pública de El Alto (Bolivia), de las cuales hablaremos más abajo.

Es aquí donde debemos plantear algunos interrogantes clave: ¿es posible diseñar planes alternativos a los vigentes donde no predomine la mirada eurocéntrica que se expresa no sólo en el privilegio que recibe la historia europea, sino también en los enfoques, teorías y conceptos de raíz eurocéntrica?

Propuestas alternativas

Distintos autores críticos del eurocentrismo en general y académico, en particular, han elaborado propuestas para intentar nuevas formas de producir y difundir conocimiento que escapen a los esquemas eurocéntricos (Bauer, 2007).

En principio debemos partir de la idea que supone una reforma de la educación en general, no como un cambio acotado al ámbito académico, sino dentro de un proyecto político alternativo que tenga como eje central la revolución cultural que, en el mejor de los casos, promueva el cambio social en los países dependientes. Esta postura se distancia de las visiones reproductivistas que entienden al sistema educativo como un dispositivo de reafirmación de la cultura dominante (Althusser, Bourdieu, Passeron, Apple) y no como un campo de disputa desde donde se pueden promover cambios profundos (Giroux y McLaren, 1998). En esta línea, 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 (Palermo, 2010).

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010b) plantea que para perseguir el fin del capitalismo y del colonialismo hay que crear alguna distancia teórica y epistemológica con la tradición occidental. Para iniciar esta tarea es indispensable pensar y enseñar desde un lugar de pertenencia con el fin de combatir la colonialidad y la pretendida universalidad eurocentrada. Por su parte, Walter D. Mignolo señala la necesidad de pensar desde un *locus* de enunciación, situarse en el propio contexto social para comprender mejor nuestras realidades y elaborar alternativas de cambio (Mignolo, 2011). Resulta imperioso aquí eliminar la distancia entre el investigador social y su objeto de estudio, la cual fue establecida por la ciencia eurocéntrica con la pretensión de objetividad. La propuesta de *reterritorializar* la universidad intenta romper

con esa distancia al poner a los/as investigadore/as en conexión directa con su lugar (Escobar, 2000; Kaplún, 2005).

Para tal fin, tarea ineludible sería incorporar cosmovisiones no occidentales que obligarían a un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas (Santos, 2010b). El concepto de *ecología de saberes* propone una vinculación del saber científico producido por la universidad con los saberes populares, urbanos y campesinos y de culturas no occidentales (Santos, 2005). Es obligación entonces, para todo aquel que pretenda desterrar el pretendido universalismo del pensamiento occidental, recuperar las epistemes de los pueblos no europeos e incorporarlas a los diseños curriculares en todos los niveles del complejo científico educativo, y así contribuir a un verdadero diálogo intercultural (Méndez Reyes y Morán Beltrán, 2014).

Por otro lado, distintos autores críticos coinciden en terminar con el pensamiento disciplinar y pensar en problemáticas desde distintos campos del saber, de manera integral, sin fraccionar el conocimiento ni compartimentarlo como hacen las disciplinas (Castro-Gómez y Mendieta, 1998; Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002). Como sostiene Wallerstein, la creación de disciplinas sociales en el siglo XIX fue producto del contexto positivista de una época cuyo objetivo central era obtener conocimiento “objetivo” de la realidad con fundamento empírico. Por esta causa, la producción de conocimiento se fue fragmentando en múltiples campos que terminaron por desterrar las miradas integrales denostadas por los científicos por ser especulativas (Wallerstien, 2006).

Específicamente en el campo historiográfico es preciso desmontar el relato eurocéntrico y proponer relatos alternativos. La propuesta de descentralizar Europa de Chakrabarty (2000), sería el puntapié inicial a la hora de pensar nuestros planes de estudio. Este autor planteó que en el Tercer Mundo el relato de la historia está montado en el esquema etapista eurocéntrico que gira en torno a algunos conceptos clave: el desarrollo, la modernización y el capitalismo. La problemática central que impregna aquí a todos los abordajes de la historia sería la cuestión de la transición, montada sobre el supuesto universal del devenir histórico, que se dirige desde una fase premoderna a una moderna, cuyo caso pionero sería Europa, modelo a seguir por el resto del mundo (Chakrabarty, 1999). La “incompletitud”, o directamente el fracaso del Tercer Mundo en su camino al desarrollo o, dicho de otro modo, en su intento de copiar a Europa, es el drama que estructura la producción y difusión de la historia en los países periféricos.

En cuanto al rol de la enseñanza de la historia en las escuelas de todo el mundo, Chakrabarty se pregunta por qué debe ser una asignatura obligatoria y esgrime una respuesta: se debe a la necesidad del imperialismo de universalizar al estado nacional como modelo ideal al que debe aspirar toda comunidad. Las universidades cumplirían

un rol clave en este proceso. Se entiende que el objetivo de las asignaturas de historia es la autojustificación de las principales columnas del mundo burgués: el capitalismo, el estado nación, la ciudadanía, etc. Descentralizar Europa entonces, implicaría cuestionar los fundamentos de la modernidad, no necesariamente condenar pero sí “desprivilegiar” sus instituciones y modelos propuestos como los más indicados para la organización social en todo el mundo, y recuperar formas otras que tienen orígenes y fundamentos diversos. En el mismo sentido, la perspectiva decolonial desde Latinoamérica retoma la propuesta de desmontar la visión eurocéntrica de la historia y, para ello, sería preciso derribar la imagen lineal de raíz hegeliana y proponer la simultaneidad temporal que incorpore las historias de los pueblos no europeos con su propia temporalidad (Urdaneta Rivas y Naranjo Vicuña, 2011).

Si seguimos a Enrique Dussel, advertimos que durante buena parte del período histórico que ocupan los planes de estudio –digamos desde Sumeria y Egipto antiguos hasta la actualidad– Europa no fue el centro del mundo sino hasta por lo menos el siglo XVIII. Antes de esa fecha en el llamado Oriente (en especial China, India, mundo árabe) se encontraban los principales centros económicos y culturales de los cuales eso que luego se nombró *Europa* dependía. El metálico que Europa extrajo de “América” a partir del siglo XVI terminaba en buena medida en Asia producto del intercambio de bienes indispensables para el consumo europeo. 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 (Dussel, 2007).

Ahora bien, el relato eurocéntrico de la historia oculta en buena medida este aspecto, en el mejor de los casos Asia es reconocida como un centro cultural antiguo donde el concepto de “exótico” se aplica con frecuencia para marcar la distancia con Europa, como si lo “normal” o “común” fuera lo europeo. Se impone aquí el esquema lineal hegeliano de la historia que ubica a Asia como el pasado de Europa y niega la simultaneidad de complejos culturales. El continente bautizado *América* por el europeo, con la diversidad de pueblos y culturas que se desarrollaron durante miles de años, no forma parte de la historia hasta que no entra en contacto con los europeos (Urdaneta Rivas y Naranjo Vicuña, 2011; Osorio y Balbuena, 2013).

Si bien es claro aún el predominio del enfoque eurocéntrico en la enseñanza de la historia en todos los niveles, se está avanzando en los últimos años en una mirada pluridimensional que intenta recuperar y poner en valor la historia de los pueblos no europeos (Valls, 2013). En este sentido, la perspectiva decolonial, junto a otras teorías críticas surgidas en las periferias de Europa, promueven una alternativa para enseñar historia que destaca la fragmentación y la simultaneidad del pasado humano sin establecer jerarquías ni universales, donde cada cultura construye sus propios relatos

de su pasado (Mignolo, 2011, Mendieta, 2013 y Ramallo, 2013). No obstante, a pesar de los enormes avances teóricos en cuanto a la construcción de discursos no eurocéntricos, éstos no tendrían hasta el momento un correlato en las principales universidades del llamado Tercer Mundo.

El impacto de los estudios decoloniales en la academia y la historiografía

En la tarea de explorar el origen y la difusión de la perspectiva decolonial en el mundo académico, advertimos que se ha instalado en algunos espacios de formación latinoamericanos, es cierto que no en los más reconocidos o concurridos, pero no es nada despreciable el impacto hasta el momento. Si analizamos detenidamente el plan de estudios de historia en la Universidad Javeriana de Bogotá, encontramos explícitamente la aplicación de la perspectiva decolonial. No hay allí privilegio para la historia europea, pues se encuentra junto a historias del mundo islámico, del mundo antiguo americano y del mundo africano. Parece allí plasmarse la idea de “provincializar” Europa y olvidar la perspectiva eurocéntrica.⁹ Otro caso, aunque lamentablemente extinto, es el de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (Amawtay Wasi);¹⁰ allí se intentó una propuesta de educación alternativa a la occidental al recuperar las formas de producir conocimiento o epistemes de los pueblos originarios que fueron subalternizados. No fue su objetivo rechazar los saberes occidentales, sino ponerlos en diálogo con otros y así establecer un plano de igualdad entre las diferentes perspectivas. Se partía del supuesto de que el conocimiento no es individual sino comunitario y que la producción del mismo debe ser integral entre la teoría y la práctica (Macas, 2000 y Kaplún, 2005). Un caso similar es la carrera de historia de la Universidad Pública de El Alto (Bolivia), también se fundamenta en un perfil intercultural que promueve el diálogo de saberes al recuperar conocimientos ancestrales andinos y ponerlos en contacto con los occidentales. Allí los docentes investigadores están comprometidos con su entorno y proponen la articulación entre docencia, investigación e interacción social para la formación de profesionales críticos.¹¹

Estos ejemplos constituyen una excepción a la regla, aquí la perspectiva crítica del eurocentrismo no constituye un contenido más o aislado en alguna materia, sino que forma parte del fundamento teórico-ideológico de la universidad y, más específicamente, en sus profesorado y licenciaturas en historia. Como hemos señalado arriba, en buena

⁹ http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/sociales/carrera_historia/plan_estudios

¹⁰ Tuvo su período de existencia en Ecuador entre 2005 y 2013

¹¹ <http://upea.reyqui.com/2013/10/carrera-de-historia-de-la-upea.html>

parte de las universidades más importantes de Latinoamérica no se advierte nada parecido.

En el mundo editorial la difusión de los estudios decoloniales parece ser mayor que en las aulas de las universidades, existen desde hace algunas décadas distintas publicaciones sistemáticas que promueven este enfoque. El ejemplo claro es el de CLACSO, el cual ha sido sin dudas el principal promotor de estos estudios a través de la publicación de textos de sus mayores referentes.¹² Por otro lado, han surgido revistas académicas que vienen difundiendo esta perspectiva en distintos países.¹³ Empero, a pesar del creciente volumen de publicaciones relativas a este pensamiento crítico, aún no se advierte un correlato en los planes de estudio de las disciplinas sociales, mucho menos en el área de historia.

Las razones de esta falta de impacto en la academia seguramente son diversas, Zulma Palermo (2010 y 2013) señala que esta perspectiva ha logrado avanzar significativamente en los estudios afro, indígenas y de género, en centros de estudios andinos y caribeños, pero no así en otros campos. Por otro lado, advierte que en general la perspectiva decolonial anida en reductos específicos de posgrado sin tener mayor influencia en la base de la formación de investigadores sociales, lo cual hace que sea muy difícil decolonizar sus perfiles posteriormente. Para esta autora, uno de los obstáculos principales para la difusión de esta corriente es el conservadurismo universitario, que acusa de dogmatismo y expulsa a toda propuesta de cambio radical, como lo es la opción decolonial. En otro orden, la estructura disciplinar de la academia, por una parte, profundiza la distancia entre el sujeto y el objeto de estudio, y, por otra, atenta contra el estudio de problemáticas complejas, las cuales, según la opción decolonial, si fueran abordadas desde un enfoque interdisciplinar, mejorarían la comprensión de la compleja realidad social a la vez que acercarían a los investigadores a su objeto de estudio.

La pregunta que se impone a nuestros fines es la siguiente: ¿por qué no logran difundirse las perspectivas críticas señaladas en las carreras de historia? Por el momento sólo podemos aventurar algunas conjeturas. De un lado está el mencionado conservadurismo académico que anida en todas las disciplinas y se explica por diversas razones que no podemos profundizar aquí. Entre ellas, el régimen de promoción y el sistema de evaluación que arrastran a los investigadores a la hiperespecialización; la comodidad de aquellos que ya ocupan puestos de poder y sólo pretenden conservarlo,

¹² El ejemplo que mejor ilustra esto es la publicación del compilado de Edgardo Lander (2000) el cual constituye una obra fundacional de la perspectiva.

¹³ Por ejemplo, *Tabula Rasa* (Colombia), *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*(EE.UU.), *Otros Logos* (Argentina), *Nómadas* (Colombia), *Nepantla* (Argentina).

y la pereza intelectual. Todos estos rasgos de la academia atentan contra la creatividad y la rebeldía de los y las docentes-investigadores/as que se conforman con sobrevivir en el sistema sin cuestionar sus fundamentos, al menos explícitamente.¹⁴

Si bien lo anterior es un factor de peso para explicar la escasa difusión de las perspectivas que intentan socavar los fundamentos del sistema académico, la cuestión metodológica sería otro obstáculo importante para la expansión de la perspectiva decolonial. Al respecto, el Grupo de Estudios sobre Colonialidad repara en las debilidades metodológicas de estos estudios; se preguntan si es posible implementar una metodología decolonial en las ciencias sociales sin un cambio metodológico radical que se aparte del modelo científico occidental basado, entre otros aspectos, en la separación radical entre razón/sujeto y naturaleza/objeto. Sugieren que un camino a seguir para generar tal transformación sería incorporar como participante en la construcción del saber a los subalternizados que hasta el momento sólo aparecen como objetos de estudio (GESCO, 2012). María Eugenia Borsani (2014) se plantea interrogantes similares, ¿es posible decolonizar la metodología?, para responder esta pregunta apela a la necesidad de descentralizar el método, en este sentido comparte el concepto de *nometodología* de Alejandro Haber (2011) y el de *proximidad* de Julia Suárez Krabbe (2011); ambos aportes estarían en línea con la perspectiva decolonial al plantear “desaprender lo aprendido” para generar nuevos saberes con los sujetos con quienes se trabaja¹⁵. Se recupera aquí la idea de Castro-Gómez (2007) de “descender del punto cero”, que implica a un investigador que forma parte de lo investigado. Borsani concluye en que no hay un protocolo metodológico decolonial, pues el método sería una construcción posterior a la investigación.

Aunque parecen muy estimulantes estas propuestas aún no se ve un panorama claro sobre una metodología deseable para estimular los estudios sociales en clave decolonial, sobre todo en el campo historiográfico. Todavía nos preguntamos: ¿Cómo encarar una investigación historiográfica siendo interpelada por aquello que nos proponemos estudiar? Tal vez esta debilidad metodológica sea una de las claves para entender la ausencia de estudios decoloniales sistemáticos en el campo historiográfico, si bien varios autores referentes de esta perspectiva presentan su mirada del proceso histórico, en especial a partir del surgimiento de la modernidad-colonialidad, ninguno de

¹⁴ Al respecto Borsani (2014) señala el fenómeno del *cinismo epistémico* que consiste en el sacrificio que hace el investigador de sus propias convicciones frente al provecho que genera acatar los requisitos metodológicos. Aquí se cumple con las normas que demanda el sistema a pesar de ser críticos del mismo.

¹⁵ Tanto la *nometodología* como la *proximidad* plantean una insubordinación al método disciplinar de la ciencia eurocéntrica, el investigador debe dejarse interpelar por aquello que investiga. Tales propuestas apuntan a romper con la separación radical entre sujeto y objeto de conocimiento.

ellos proviene de la Historia como disciplina, sino de filosofía, sociología o ciencias políticas. Los trabajos de historia de Dussel (2007), Castro-Gómez (2005), Coronil (2002) y Grosfoguel (2003) aparecen de manera aislada o esporádica y no los podemos enmarcar dentro de una suerte de corriente de historiadores decoloniales. Es cierto que esta perspectiva promueve la interdisciplinariedad y terminar con las formas de producir conocimiento en compartimentos estancos, empero es marcada la ausencia de historiadores entre sus filas. Esta falta de especialistas en historia dentro de los estudios decoloniales acaso se deba a que los historiadores profesionales consideran a dichos estudios como un campo propio de la filosofía y la pedagogía. De todas maneras, nos parece que los obstáculos para el desarrollo de esta perspectiva en los estudios historiográficos son por un lado ideológicos (conservadurismo académico), y por otro metodológicos, como planteamos más arriba. La falta de una metodología clara, o hasta el momento poco comprendida, para el análisis decolonial de la historia es un problema a resolver.

Para seguir pensando

Las críticas a las miradas eurocéntricas, tanto en el ámbito académico como fuera de él, no son una novedad; autores y autoras de distintos orígenes han pensado la manera de luchar y salir del encorsetamiento eurocentrado que condiciona los modos de pensar y producir conocimiento en todo el mundo. No obstante, tales propuestas no han logrado penetrar con éxito los muros de la academia más allá de que se las reconozca y valore en distintos espacios. En este sentido, la academia eurocéntrica ha logrado neutralizar a sus enemigos, al convertirlos en un campo más del saber, o bien en un área de estudio, o incluso en disciplinas específicas. Es decir, que lo que surge como un movimiento de cambio estructural que apunta a dinamitar las bases de la producción y distribución del conocimiento termina convirtiéndose en una columna más del edificio académico.

En el caso específico de la perspectiva decolonial, observamos que se encuentra en pleno crecimiento en algunas disciplinas, pero hasta el momento esto ocurre sólo en la actividad de investigación y los estudios de posgrado. Menor es el impacto en la formación de grado, lo cual es evidente al repasar los planes de estudio de las ciencias sociales. Desde luego, menos rastros aún encontraremos de este enfoque en la enseñanza media. Aquí advertimos el peligro que puede correr esta corriente, de convertirse en un campo de estudio más que termine encapsulado y perdiendo su fuerza transformadora.

Para finalizar, o mejor dicho, para dejar planteada la tarea pendiente, si realmente los agentes del campo académico nos comprometemos a promover una educación crítica que apunte a desmontar los patrones de poder material y simbólico que someten al llamado Tercer Mundo, es preciso comenzar a erosionar las matrices de pensamiento que construyen subjetividad y formas de ver la realidad. Por supuesto que no es la única medida a tomar, pero sin duda es evidente que cambiar la forma de construir y enseñar la historia es un buen comienzo.

Referencias bibliográficas

Alatas, Syed Farid (1999), "Colonization of the Social Sciences and the Structure of Academic Dependency", en *Replika*, Budapest, nº 38, pp. 163-79.

_____ (2006), "Rethinking the Teaching of Social Sciences", *Alternative Discourses in Asian Social Science: Resposes to Eurocentrism*, New Delhi, Sage Publications, pp. 176-186

Amin, Samir (1989), *El Eurocentrismo*, México, Siglo XXI.

Bauer, Francisco (2007), *Aportes para descolonizar el saber eurocentrista*, Córdoba, La Cañada.

Borsani, María Eugenia (2014), "Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori", en *Astrolabio*, Córdoba, nº 13, pp. 146-168.

Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo (eds.) (1998), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Castro-Gómez, Santiago (2007), "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, IESCO- Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91.

Chakrabarty, Dipesh (1999), "La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados indios?", en Dube, Saurabh (Ed.), *Pasados Coloniales*, México, Colegio de México, pp.623-658.

_____ (2000), *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and HistoricalDifference*, Princeton University Press.

Coronil, Fernando (2002), *El Estado Mágico: Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*, Caracas, Universidad Central de Venezuela / Editorial Nueva Sociedad.

Dussel, Enrique (1992), *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Madrid, Nueva Utopía.

- _____ (2007), *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*, Madrid, Trotta.
- Escobar, Arturo (2000), "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?" en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 68-87.
- Ferrero, Luis (1986), *¿Por Qué prehistoria si hay historia precolombina?*, San José de Costa Rica, EUNED.
- Florescano, Enrique (1997), "De la memoria del poder a la historia como explicación", en Pereyra, Carlo *et al.* *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, pp. 93-127.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila.
- Grosfoguel, Ramón (2003), *Colonial subjects: puertoricans in a global perspective*, Berkeley, University of California Press.
- Grupo de Estudios sobre Colonialidad (2012), "Estudios decoloniales: un panorama general", en *Kula*, nº 6, pp. 8-21.
- Haber, Alejandro (2011), "Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada", en *Revista de Antropología*, nº 23, pp. 9-49.
- Jara, Miguel Ángel y Salto, Víctor (2016), "La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia", en García Ruiz, Carmen Rosa, Arroyo Doreste, Aurora y Andreu Mediero, Beatriz (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas, pp.365-374.
- Kaplún, Gabriel (2005), "Indisciplinar la Universidad", en Walsh, Catherine (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*, Quito, Univ. Andina Simón Bolívar y Ed. Abya-Yala, pp. 213-250.
- Lander, Edgardo (Comp.) (2000), *La Colonialidad Del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Lander, Edgardo (2006), "Marxismo, eurocentrismo y colonialismo", en Boron, Atilio, Amadeo, Javier y González, Sabrina (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 209-246.
- Macas, Luis (2000), "¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?", en Boletín ICCI-Rimay, año 2, nº 19. Recuperado de: <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/macas.html>
- Méndez Reyes, Johan y Morán Beltrán, Lino (2014), "Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial", en *Revista de Filosofía*, nº 78, pp. 42-55.
- Mendieta, Eduardo (2013), "La Deconstrucción de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. Trabajo presentado en Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias", CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.

- Mignolo, Walter (2011), *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Osorio, Leonardo y Balbuena, Carolina (2013), "Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal", en *Tiempo y Espacio*, 23(60), pp. 39-58.
- Palermo, Zulma (2010), "La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial", en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, CEAPEDI, UNCo, n° 1, pp. 43-69.
- Palermo, Zulma et al. (2013), "De las "categorías explicativas" a las prácticas académicas", en *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, CEAPEDI, UNCo, n° 4, pp. 64-80.
- Piazzini, Carlo Emilio (2008), "Prehistoria: Formación y Consecuencias de un Concepto Negativo", en *Int. J. S. Am. Archaeol.*, n° 3, pp. 15-27.
- Ramallo, Francisco (2013), "La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias", en *Revista de Educación*, n° 6, pp. 249-266.
- Rivera, Santiago y Armando, José (2009), "Enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano en la explicación histórica", en *Heurística*, 11, pp.72-78.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, UNAM / CEIICH.
- _____ (2010a), *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO-Prometeo.
- _____ (2010b), *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- Said, Edward W. (1978), *Orientalism*, New York, Pantheon Books
- Suárez Krabbe, Julia (2011), "En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales" en *Tabula Rasa*, Bogotá, n° 14, pp. 183-204.
- Unesco (1989), *Comemoración del quinto centenario del encuentro de dos mundos (1492-1992)*, París, UNESCO.
- Urdaneta Rivas, Gustavo A. y Naranjo Vicuña, Claudia F. (2011), "Implicaciones de la modernidad/colonialidad en la asignatura historia universal" en *Cuadernos Latinoamericanos*, Venezuela, Año 22, n° 40-II, pp. 42-60.
- Valls, Rafael (2013), "Iberoamérica en la Enseñanza Española de la Historia", en *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 8, n° 2, pp. 351-374.
- Wallerstein, Immanuel et. al. (2006 [1999]), *Abrir las Ciencias Sociales*, México, Siglo XXI.
- Walsh, Catherine y Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (eds.) (2002), *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito, UASB / AbyaYala.