



# BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

*HACIA UN NUEVO QUEHACER HISTORIOGRÁFICO EN  
NUESTRA AMÉRICA: MANIFESTACIONES DE UNA CRISIS.*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN HISTORIA

PRESENTA:

ANA SOFIA COLLADO CASTELLANOS

ASESOR:

JUAN ALBERTO SOBERANIS CARRILLO



**Colegio de  
Historia**

AGOSTO 2024

En quechua, historia se dice «wiñaykawsay»,  
que por separado significa: vivir-eternamente.  
La historia, entonces, no es algo que termina  
en el pasado, sino que persiste,  
que vive eternamente.

## AGRADECIMIENTOS.

*Nuestras huellas no se borran de las  
vidas que tocamos.*

-Recuérdame [2010]

Escribir es una de las formas más bellas que tenemos los humanos de expresar nuestro sentir. En este trabajo que, por ahora, puedo llamar el trabajo de mi vida, no sabría a cuántas personas agradecer, ya que han sido muchas las que han contribuido en mi formación como estudiante y sobre todo como ser humano. Me voy a reducir a mencionar a aquellas que vienen a mi mente constantemente y están presentes en esta tarde que escribo estas líneas.

En primera estancia, a mi hermano Sebastian Collado, por ser gran fuente de conocimiento, apoyo y amor durante todo este proceso, y desde siempre. Mucho de lo escrito por mí en este trabajo se lo debo a las caminatas largas de charlas con él que me ayudaron a formarme como una persona reflexiva. Además de su extraordinaria paciencia conmigo. Te amo hermano.

A mis papás por motivarme a irme a estudiar muy lejos de ellos... No mentira, intenté que fuera lo más formal esto pero la gente que me conoce sabe que no es posible. Ya, con seriedad les digo que agradezco muchas cosas que no enlistaré aquí porque no acabo, pero sí quiero que sepan que desde el fondo de mi corazón agradezco las enseñanzas que me han brindado, quizás no tanto en temas académicos pero sí en ser una mejor persona. Asimismo, a los distintos miembros de mi familia que siempre me apoyaron desde distintas aristas, agradezco todo el amor y el apoyo recibido por todos ustedes.

A Bianca Durán por ser pilar y fuerza para mí durante toda la vida y en este proceso, por escucharme y ser amigas incondicionales. Te quiero e independientemente de dónde nos coloque la vida, sé que ahí estaremos para la otra. Gracias por ser, estar y confiar siempre en mí.

A Haya Romero por ser uno de los motivos para continuar con esta carrera, apoyarme y ser paciente conmigo y con mis dudas existenciales, por ser mi amiga, confidente, maestra y compañera de esta carrera. Encontrar la amistad en ti fue uno de los tesoros más increíbles de mi vida, te agradezco infinitamente por todo lo aprendido.

A la mejor gente que pude conocer en mi corta vida y que han sido parte fundamental de mi desarrollo en la universidad. Gracias: Alan Báez, Ángel Hernández, Roberto Rivas, Jael Ávila, Yamilet Valerdi, Kim Solís, Jesús Hernández y Vladimir Vidal. Sé que nuestras huellas no se borran de las vidas que tocamos, así que agradezco que hayan tocado la mía.

A los profesores que me inspiraron y me devolvieron las ganas de aprender, agradezco hayan compartido su sabiduría conmigo: Alejandra Platas García, María Soledad León, Pablo García Sánchez, Norma García Jorge, Israel León O'Farrill, Celia Salazar Exaire, Miguel Ángel Cuenya, Abraham Moctezuma y José Carlos Blázquez.

A Alba Corina y Abel Astorga por ser parte fundamental de mi motivación para estudiar esta carrera, su conocimiento y sobre todo su amistad sin duda la recordaré siempre, como espero que ustedes lo hagan, porque sin ese escalón que me brindaron nada de esto hubiera sucedido.

Finalmente, pero no por menos importante, a mi asesor, Alberto Soberanis. Gracias por ser mi maestro, mi mentor y sobre todo mi amigo. Gracias por no rendirse conmigo y seguir hasta adelante con este proyecto que al principio pensábamos que era una locura pero resultó en algo muy bonito con todo y sus momentos de frustración. Definitivamente no me equivoqué al escogerlo, porque como le dije desde el inicio, yo sé que para usted no somos números, sino individuos que quieren aprender y sé que siempre que pueda compartirá su saber con los que le rodean. Este trabajo no

habría sido posible sin su incondicional apoyo hacia mi persona, gracias por confiar en mí y enseñarme a no quedarme callada ante las injusticias que se me presenten en el camino, aunque eso traiga consecuencias. Gran parte de lo que expreso en este trabajo es justo eso, proponer gritos de cambio a nuestra sociedad. Por eso y muchas cosas más, no sabría cómo terminar de agradecerle.

## ÍNDICE.

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
Justificación de la investigación.....	20
<b>CAPÍTULO I. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, LA UTOPIA DE UNA METAMORFOSIS ACADEMICA</b> .....	23
1.1 La universidad latinoamericana, historia de represión y lucha. ....	26
1.2 La discriminación y el problema académico. . ....	33
1.3 El monopolio del conocimiento las academias universitarias: el caso de la historia.....	45
<b>CAPÍTULO II. LAS INTERPRETACIONES EN CRISIS</b> .....	52
2.1 Los acontecimientos históricos y su interpretación.....	53
2.2 La narrativa histórica en Latinoamérica.....	63
2.3 La crisis de los universalismos en la narrativa historiográfica.....	72
<b>CAPÍTULO III. NUEVAS LINEAS DE INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA</b> .....	91
3.1 La crítica decolonial como propuesta de interpretación.....	92
3.2 La pertinencia de lo ‘decolonial’.....	109
3.3 Reorientación del quehacer histórico.....	129
<b>CONCLUSIONES</b> .....	141
<b>REFERENCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	165

## PRESENTACIÓN.

Nunca supe cómo inició mi fascinación por la historia, creo que quizás pudo ser que conocí historiadores que viajaron por el mundo y conocieron muchas culturas. Eso entendí que era entonces ser historiador, ir de paso y conocer otras formas.

Mi llegada a la universidad fue caótica, esos otros mundos que creí, solo existían afuera del país, estaban también ahí y entendí entonces que cada persona es un mundo y una historia. Entré con mucho entusiasmo a catedrarme en el arte de escribir en pretérito y memorizarme fechas y personajes, o por lo menos eso me habían enseñado que era la historia. Sin embargo, al pasar los primeros días, que se convertirían después en meses, me di cuenta de que la historia era mucho más que esas dos pretensiones a las que me había, o me habían acostumbrado a pensar. Entendí entonces que la historia eran procesos, algo así como un acción-reacción de acontecimientos entrelazados.

Mi admiración creció, me adentré a los interesantes artes de la historiografía y cuando por fin pensé que había conseguido dominarles, cayó en mí la desilusión. No entendía por qué algo que se me había presentado como una oportunidad de estudiar y comprender el pasado de una forma quizás más próxima, se me presentaba ahora como el estudio de “el pasado sin más”. Quizás mi romanticismo me había dado una idea errónea de lo que significaba estudiar historia, quizás solo era eso. Probablemente el descontento que me generaban algunos “catedráticos” que me daban esa visión de insignificancia de la historia, creó en mí esa desilusión.

Llegué a replantearme mi paso por esta carrera, cuando, de la forma menos esperada, llegó a mí el tema que hoy expongo. Me destruyó y al mismo tiempo me recreó la idea que tenía sobre la historia, resignificó mi papel en esta área y me motivó a continuar hasta el final.

En la recta final de mi paso por esta carrera tuve cuatro materias de investigación para realizar este trabajo. En cada una se me pedía una cosa distinta: en la primera se me pidió que mi trabajo no fuera “filosofía” sino “historia”, hasta la fecha no tengo claro a qué se refería aquel profesor con “historia y no filosofía”, pensé que podría ser escribir en pretérito, poner fechas y narrar acontecimientos, al final lo hice y agregué lo “histórico” al trabajo; en la segunda materia se me incitó a realizar una tesis cuantitativa ya que las cualitativas eran “muy complicadas para una tesis de licenciatura” tampoco entiendo del todo cómo se mide el nivel de complejidad, lo hice de igual forma para darle ese aspecto ‘mixto’ de una investigación “innovadora”; en una tercer materia se me pidió citar de una forma para evitar ‘llenar el trabajo de citas’ a lo que accedí igualmente (retractándome al final); y en la cuarta, bueno, la cuarta me la dio mi asesor.

Este trabajo es entonces, todo eso que se me ha pedido que sea y al mismo tiempo todo lo que se me ha pedido que no sea, en él hay historia, pero también hay filosofía, sociología, antropología, educación; metodologías de unas y de otras, para ‘innovar’; y por supuesto citas, muchas citas.

Finalmente, me gustaría aclarar que a partir de aquí, este trabajo será narrado en primera persona del plural ya que considero que es en el diálogo y en el encuentro *con el otro* que se produce el conocimiento, siendo, como una vez pensó José Emilio Pacheco, *quien escribe y quien lee, por un momento, se vuelven la misma persona*.

Puebla, Pue.  
Verano de 2024.

## INTRODUCCIÓN.

*El cambio mismo sólo puede ser puesto en marcha por la fuerza de una crisis.*

-Gayatri C. Spivak.

La identidad en Nuestra América establece una de las paradojas más importantes a la que se han enfrentado los países durante, prácticamente, toda la historia de su conformación: la posibilidad o no de una identidad propia ha sido, siempre, un dilema.

Tras el proceso de colonización europea, los pueblos que habitaban Abya Yala, Tawantinsuyu o Anáhuac (por mencionar algunos), fueron alienados a un único sistema económico, social, político y epistémico. Se configuró asimismo un ideal que homogeneizó las diferentes lenguas y culturas, las concepciones del mundo, del espacio y del tiempo, dando como resultado la pérdida de su autenticidad. Puesto que no sólo fueron despojados de sus riquezas, sus ideologías y conceptos, sino que sufrieron la humillación de tener que asumir como su propia imagen, aquella que no era más que el reflejo del mundo europeo, que insertaba nociones y creencias diferentes y que, al mismo tiempo, los consideraba racialmente inferiores por el simple hecho de ser negros, indígenas o mestizos.<sup>1</sup>

Las nacientes sociedades, fruto de emancipaciones políticas, mas no económicas, sociales y mucho menos epistémicas, tornaron sus esfuerzos en la ruptura con la autoridad política europea, pero no de la misma forma con los dogmas que habían sido inculcados por estos mismos. De esta manera, la identidad mestiza de la que tanto se vanagloriaban los “padres” de las nuevas naciones, no fue más que un arma de doble filo, pues a la par de abogar por la autonomía frente a Europa, la

---

<sup>1</sup> Darcy Ribeiro, “III. La transfiguración cultural” en *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos* (Cuba: Ediciones Casa de las Américas, 1992), p. 60.

jerarquización ontológica y epistémica no constituyó un cambio dentro de estas nuevas sociedades. El negro y el indígena —en realidad todos aquellos humanos que presentaran una ausencia de blanquitud— fueron degradados e imposibilitados para ser la “cara de la nueva nación”.

Así, la duda sobre la construcción de una identidad histórica propia, que ha negado históricamente a una parte de la población, alineándose preferentemente a los parámetros e ideas de las escuelas europeas, constituyendo un pensamiento ajeno a las necesidades de la sociedad en conjunto, ha marcado la historia de las naciones de este continente. Esta paradoja, es de hecho, la herencia más grave dejada por los occidentales. Expresado por Darcy Ribeiro: “Actuaron en conjunto como cristales deformadores colocados ante las culturas nacientes, que les han impedido crear una imagen auténtica del mundo, una concepción genuina de sí mismas y, sobre todo, las ha vuelto ciegas a las realidades más notorias”.<sup>2</sup>

Podríamos afirmar que la identidad del mestizo latinoamericano está construida sobre la diferencia con el ‘otro’, puesto que, como plantea T. Todorov, solo cuando hablo con el otro — en el ejercicio de establecer un diálogo— le reconozco una calidad de sujeto, comparable con el sujeto que soy yo, y “si el comprender no va acompañado de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre el riesgo de ser utilizada para fines de exploración, de ‘tomar’; el saber quedará subordinado al poder”.<sup>3</sup> De tal forma que la identidad del mestizo latinoamericano se ha construido históricamente hablando *del* otro y no *con* el otro, en donde se

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>3</sup> T. Todorov, “3. Amar. Comprender, tomar y destruir” en *La conquista de América. El problema del otro* (México: Siglo XXI Editores, 1998), p. 143.

ha buscado el reconocimiento de ese espacio en la Historia, una a la que solo se nos ha permitido entrar con préstamos.<sup>4</sup>

Esto dio como resultado que la identidad quedara subordinada al ideal europeo. La identidad cultural trató lo más que pudo de asemejarse a la cultura europea, mientras que la identidad histórica quedó ligada a la incorporación del devenir histórico de las nacientes sociedades, a la Historia Universal Europea. América con la diversidad de pueblos que le habitaban, no tuvo historia hasta que no fue “descubierta” por Colón, de hecho, fueron los colonizadores los que impusieron que la historia del colonizado iniciaba con ese “contacto”.

La búsqueda por resolver la paradoja alrededor de la identidad histórica en Nuestra América, no puede ser otra que la *descolonización de la historia*, pues como afirma el historiador guineano Djibril Tamsir:

[la] reconquista de la identidad histórica no es sino la descolonización de la historia, que consiste en expurgar la historia de un país de todos los prejuicios y demás afirmaciones gratuitas transmitidas por el país colonizador. [...] Descolonizar la historia equivale a rechazar las aseveraciones sin fundamento, convertidas en dogmas por el colonizador, lo cual es ya un primer progreso para el reconocimiento.<sup>5</sup>

Por esta razón, el punto de inicio de esta investigación parte de la interrogante: ¿es posible pensar la historia de Nuestra América desde Nuestra América, y construir modelos historiográficos que realmente den cuenta de nuestra construcción de la historia y sobre todo que ayuden a pensar

---

<sup>4</sup> Alfonso de Toro, “La poscolonialidad en Latinoamérica en la era de la globalización. ¿Cambio de paradigma en el pensamiento teórico-cultural latinoamericano?” en *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica: Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*, Ed. por Alfonso de Toro y Fernando de Toro (Frankfurt a.M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 1999), p. 36.

<sup>5</sup> Djibril Tamsir Niane, “La reconquista de la identidad histórica: ¿Descolonizar la historia o desfalsificarla?”, en *Historia y diversidad de las culturas* (Barcelona: Ediciones del Serbal, 1984), pp. 266 y 267.

nuestro discurso histórico? Y, ante todo habría que preguntarnos ¿qué implican aquellas cuestiones?

Privilegiar una sola forma de entender el mundo y el pasado, desde un falaz espíritu occidental que nos susurra al oído que toda alternativa a una Historia que no sea la occidental queda cancelada, ha traído consecuencias desastrosas para Nuestra América. Una de ellas es la violenta historia de la que somos producto, en la que todos aquellos pueblos que no se han sumado al desarrollo de las naciones, no han dejado de ser violentados, mismos que tienen “heridas que no dejan de sangrar y por lo mismo no cicatrizan”.<sup>6</sup>

La academia ha hecho de la historiografía un quehacer elitista, encerrado en verdades históricas elaboradas con un único método, indiscutiblemente usado en cualquier lugar, en cualquier tiempo, negando todo aquel conocimiento histórico que se produzca fuera de ese ámbito académico. Es por esta razón que formular nuevas interpretaciones que expliquen de una mejor manera el devenir histórico en el que viven los pueblos de Nuestra América, contribuiría, no solo, a un entendimiento más justo de nuestro contexto, pero a curar las llagas de una historia que ha sido injusta.

De ahí que el objetivo que perseguiremos durante todo el trabajo será demostrar que la disciplina histórica en las academias de las universidades latinoamericanas presenta una crisis porque se privilegian interpretaciones que se pretenden universales por sobre otras, relegándolas e invisibilizándolas, lo que causa una incapacidad para formular respuestas a las interrogantes que vivimos, como por ejemplo la crisis de identidad de muchos países de Nuestra América. Y así

---

<sup>6</sup> Francisco López Bárcenas, “El pensamiento indígena contemporáneo”, en *Temas y Variaciones de Literatura*, 47 (2016), p. 15.

como evidenciar esa incapacidad que ha convertido a la academia universitaria en un claustro donde se priorizan los estudios eurocéntricos, realizar este estudio pretenderá —igualmente— vislumbrar las problemáticas del pensamiento histórico y de esa forma proponer soluciones que ayuden, tanto en el ámbito historiográfico a repensar su función dentro de las narrativas, como a incentivar este tipo de reflexiones en las demás ciencias sociales.

La investigación aquí presentada se guiará de la siguiente hipótesis: el quehacer historiográfico en América Latina se ve frustrado por las diferentes imposiciones tanto académicas como de la misma disciplina que viene arrastrando una crisis propia de estructura y afecta la relación del historiador con su realidad histórica inmediata.

Las cuestiones que se plantearán a lo largo de esta tesis distinguen América Latina de Nuestra América, puesto que aunque se hable del mismo espacio geográfico, la realidad histórica de la que se hablará hace necesaria la distinción.

La idea de América Latina se consolidó como un invento de los criollos y europeos que buscaban rescatar esa ‘latinidad’ y unión de estas nacientes sociedades, por supuesto ignorando a la población indígena y afrodescendiente que —en muchos de estos países— constituía la mayoría de la población que los conformaba. Esta invención se limitó a la visión que los europeos tenían del mundo y de su historia,<sup>7</sup> por lo tanto, todas las demás visiones fueron permeadas e incluso cambiadas por la occidental que eliminaba todas esas designaciones de su espacio, reduciéndoles

---

<sup>7</sup> Enfatiza Walter Mignolo: “la idea de ‘América’ es parte del relato histórico europeo, ya que a los millones de personas que poblaban el «territorio» no se les permitía narrar sus propias historias. Ellos tenían relatos diferentes del origen y la evolución de los seres humanos, del concepto de ‘humano’ en sí, del conocimiento o la organización social, por dar solo algunos ejemplos. Las diferencias, sin embargo, fueron anuladas por la matriz colonial de poder. De hecho, la Cristiandad y, más tarde, la filosofía y la historia secular europea eliminaron o absorbieron las ‘otras historias’.” Véase: Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2007), p. 70.

lingüística y epistémicamente a los parámetros europeos como si aquella denominación de “América Latina” hubiese existido siempre. De tal manera que lo que se nombró como América Latina fue la obra de aquellos criollos independentistas que crearon Estados nacionales con formas de organización política, social y económica, copiadas con perfecta seguridad de Europa y Estados Unidos, en donde “imitar parecía el camino exitoso para el desarrollo”,<sup>8</sup> en donde además, reinaba la unicidad; una sola lengua, una sola identidad, una sola educación, una sola visión, una sola historia. Por supuesto que ni los indígenas, ni los negros, fueron invitados al diálogo para la creación de estas ‘nuevas sociedades’, al contrario “fueron considerados como algo ajeno, que habría de incorporarse a la modernidad mediante la fuerza deculturizadora o arrancarlo de cuajo a través de su desaparición masiva”.<sup>9</sup>

Por otra parte, el concepto de *Nuestra América* —tomado del cubano José Martí— lo entendemos aquí como un paso para la integración de las distintas realidades que se construyen dentro de este espacio geográfico para que aquellos que han sido negados por la historia latinoamericana, dejen de ser *objetos* y se conviertan en *sujetos* activos de la historia.<sup>10</sup> Así, el ideal de Nuestra América, nos insta a crear “*desde nosotros y para nosotros*, un saber que permita a nuestros pueblos conocer mejor aquellos aspectos que han sido ocultados por las versiones eurocéntricas de nuestra historia y por las explicaciones pseudocientíficas de nuestra condición de pueblos atrasados y semibárbaros”.<sup>11</sup> Destacando, que la revisión crítica aquí expuesta, entiende

---

<sup>8</sup> Pedro Pablo Rodríguez, “‘En el fiel de Américas’: Las Antillas hispánicas en el concepto de identidad latinoamericana de José Martí”, *Cuadernos Americanos*, 3, núm. 51 (1995), p. 236.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Samuel Sosa Fuentes, “Las ideas de José Martí sobre la identidad y otredad indígena de nuestra América en el siglo XXI” en: Adalberto Santana (Coord.) *José Martí y Nuestra América*, (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013), p. 166.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 159.

al continente como un todo, reconociéndole siempre su carácter heterogéneo y plural donde el encuentro y la convivencia hagan de ésta un saber *desde* nuestra geografía inmediata. Nuestra América en este sentido, representaría la idea de una unidad y al mismo tiempo —puesto que no damos por hecho que deba llamarse así— representaría la idea de la diversidad.

Así por ejemplo, en el primer apartado de este trabajo cuando nos referimos a las “Universidades Latinoamericanas” o de “América Latina” hacemos alusión a la idea ontológica que habita en la conciencia de estos mestizos que se identifican con la historia europea. La universidad latinoamericana no es la de la historia de Nuestra América porque lo latinoamericano no ha sido lo nuestro, sino lo que se nos ha dicho que debe ser.

En este primer capítulo que se titula *La universidad latinoamericana, la utopía de una metamorfosis académica*, se esboza el de manera general el rol de la universidad en nuestra geografía inmediata, con el objetivo de problematizar su papel en la promoción de miradas hegemónicas y la discriminación de saberes.

La universidad como espacio de producción y desarrollo de pensamientos ha sufrido las imposiciones de la creciente mercantilización del conocimiento que da como resultado la existencia de las elites intelectuales dentro de las distintas academias que han priorizado los estudios eurocéntricos. Por ende, partiremos de una crítica hacia las bases epistemológicas que rigen a la universidad para continuar haciendo un recorrido por su historia en América Latina, y del cambio que se propuso a principios del siglo XX que, adelantamos, no fue sino una falaz ilusión de un giro en la estructura académica. Todo esto como introducción al segundo y tercer apartado donde se hablará de la universidad en nuestros días, el problema de la discriminación académica y el aislamiento de las academias universitarias en su afán de monopolizar el conocimiento,

específicamente el caso de la historia. De esta manera, podremos ir introduciendo la problemática alrededor de las interpretaciones únicas que devienen de principios que se han establecido como supuestamente universales, mismos que han sido dominantes dentro de las bases del conocimiento universitario. Igualmente, nos preguntamos acerca de la posibilidad o no que tiene la universidad de seguir siendo lo que es en un contexto como el nuestro, tomando en cuenta que totalidad de formas de conocer no se reduce a lo que se aprende desde Occidente, sino que existen muchas otras que han sido relegadas debido a que no entran en las categorías de entendimiento que se han impuesto a lo largo de la historia, mismas que responden únicamente a las demandas de un espacio histórico específico.

Para criticar el pensamiento primero tenemos que darnos cuenta de qué pensamos, desde dónde lo hacemos y para quién. Por lo que en el capítulo *Las interpretaciones en crisis* lo que analizamos es cómo se piensa la historia y a partir de qué paradigmas se interpretan los acontecimientos, quiénes la cuenta, para qué y con qué fin. Puesto que, el pensamiento histórico en los historiadores latinoamericanos se ha reducido a aprender corrientes y tendencias europeas para crear una interpretación del pasado, desvinculándolos parcial o completamente de las necesidades históricas a las que deberían ser formados.

La crisis no es un periodo de desastre, es ella la que hace posible el cambio y presentar cómo las formas en las que interpretamos nuestra historia se encuentran en crisis, es solo el primer paso para el cambio. Sin embargo, ¿desde dónde enunciamos esta crisis? Durante este capítulo discutimos las incongruencias alrededor de la “universalidad” de las interpretaciones eurocéntricas dentro de la historiografía —herramienta indispensable del historiador— con la intención de poner en evidencia el carácter arbitrario de las certezas presentadas como una originalidad absoluta que

han regido no solo la forma de pensar y entender el mundo, sino la forma de producir el conocimiento, mismo que ha cimentado las ciencias sociales y humanas en gran parte del mundo.

Así, como lo expresó el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, la reorientación de las áreas sociales en el continente debe empezar por ir dejando paulatinamente su “servilismo intelectual” o aquel que las ha llevado a adoptar ciegamente modelos teóricos desadaptados de nuestro medio que tienen su cimiento tanto en Europa como en Estados Unidos, para posteriormente, intentar “andar sola” y poder —en sus palabras— “ensayar su propia interpretación de nuestras realidades”, con el objetivo de: “[ver] el surgimiento de un nuevo e interesante conjunto de teorías y conceptos construidos alrededor del proceso político liberador, en respuesta a la superación de la actual crisis —porque para cambiar el mundo es necesario comprenderlo”.<sup>12</sup>

De esta manera, buscamos acercarnos a las formas en la que se ha venido manifestando la crisis del quehacer historiográfico en las academias universitarias. Entrelazamos la crítica primera de la universidad y la universalidad al ámbito específico que hemos delimitado. En el apartado *2.2: La tradición de la narrativa histórica en Latinoamérica*, analizaremos el contenido curricular de algunas universidades de México para identificar qué materias predominan y evaluar el perfil teórico-metodológico que ofrecen estas instituciones en su búsqueda por formar a los futuros historiadores, para posteriormente hacer la comparación con algunas universidades del continente con la finalidad de vislumbrar patrones tanto comunes como diferentes en sus estructuras.

---

<sup>12</sup> Orlando Fals Borda, “La crisis, el compromiso y la ciencia” en *Una sociología sentipensante para América Latina* (Buenos Aires: CLASCO, 2015), p. 224.

En el tercer y último capítulo de este trabajo *Nuevas líneas de interpretación de la historia* se presentan y analizan las propuestas del llamado ‘giro decolonial’ con el fin de advertir la posibilidad de tomar la crisis de la historiografía latinoamericana —previamente analizada en el segundo apartado— en una oportunidad para crear la historiografía nuestro-americana. En este apartado, nos preguntamos las implicaciones de una historia decolonial, si es justo llamarla así y qué camino transitar para su decolonización.

Tomando en cuenta lo anterior, se entiende que para criticar el pensamiento histórico latinoamericano, necesitamos darnos cuenta de qué pensamos y para pretender pensar decolonial precisamos buscar desde qué otros discursos lo podemos hacer, como expresa José Romero Losacco:

[...]cuando se trata del pensar desde lo que piensa, del que sufre los resultados históricos del proyecto civilizatorio occidental, desde y con los condenados de la tierra, desde y con aquellas experiencias cuyo lugar de enunciación ha posibilitado la emergencia de formas de interpelar al sistema histórico vigente y su utopía moderno-colonial.

Hacerlo implica sumergirse en experiencias que no solo han sido fuente de aportes fundamentales a la Filosofía y a la Teoría social (Filosofía de la liberación, Teología de la liberación, Teoría de la dependencia, entre otras), sino que han servido de inspiración para proyectos concretos de liberación.<sup>13</sup>

Por eso, contrario a lo que se cree actualmente, el pensamiento decolonial no es un nuevo escenario dentro de las academias, sino que forma parte de una herencia de producciones propiamente nuestro-americanas que demuestran la diversidad de formas de interpretar los acontecimientos pasados, mismos que no tienen por qué ser entendidos desde un solo enunciado.

---

<sup>13</sup> José Romero Losacco, “Presentación del compilador” en *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (Fundación Editorial El perro y la rana, 2020), p. 8.

En consecuencia, el objetivo de este capítulo es orientar una propuesta que encamine a una nueva configuración del pensar-hacer la historia desde la crítica decolonial que sirva para crear discursos y formas de enseñar la disciplina histórica desde propuestas actuales que renueven el quehacer historiográfico.

Para abordar cada una de las cuestiones que atañen a este trabajo se optó por trabajar a partir del análisis de los discursos y su posterior interpretación y significación, con la intención de orientar una nueva propuesta para la historiografía nuestro-americana, haciendo énfasis en los sesgos que existen dentro de la forma en la que se imparte la historiografía actualmente. En este sentido, la hermenéutica cobra especial relevancia en esta tesis, al centrarse en la interpretación de textos y como parte indispensable de la metodología en el proceso de comprensión de los discursos aquí analizados en sus dimensiones lingüísticas e históricas.

Dado que esta investigación busca ser un diálogo, la hermenéutica es la herramienta por la cual hemos perseguido esa tarea, así el conocimiento que resulte de este trabajo no ha de tornarse una verdad definitiva, fija y certera, sino que a partir de la escucha y el encuentro de voces —como pensaba Gadamer— se construye una perspectiva diferente a la problematización establecida en nuestra hipótesis.

Lo que satisface a nuestra conciencia histórica es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Este sólo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar. La moderna investigación histórica tampoco es sólo investigación, sino en parte también mediación de la tradición. No podemos verla sólo bajo la ley del progreso y de los resultados asegurados; también en ella realizamos nuestras

experiencias históricas en cuanto que ella hace oír cada vez una voz nueva en la que resuena el pasado.<sup>14</sup>

Si bien la recopilación de discursos es la parte central de este trabajo por lo que la metodología cualitativa —que es pertinente para comprender lo que se estudiará y seguidamente, dar una explicación más profunda del problema a tratar— está presente a lo largo de toda la investigación. La recopilación de datos observables relacionados a las materias que se imparten y los contenidos de los planes de estudio revisados en el segundo volumen del capitulado, será parte importante para la confirmación de la hipótesis antes descrita, lo que hace de este trabajo una investigación de carácter mixto, con la intención de profundizar en la comprensión del problema a tratar.

De esta forma, se esbozan de manera general las cuestiones a tratar durante la presente tesis. De ninguna manera en un afán arrogante se pretende que lo expuesto aquí sea aceptado por todo aquel que llegue a encontrarse con esta investigación, en realidad lo único que se le podría garantizar al lector es la decisión de estar en conformidad o inconformidad con lo expuesto. De este modo, la intención de las discusiones aquí expresadas se encamina a la —para muchos incómoda— creación de más preguntas que conduzcan a nuevas prácticas, reflexiones y propuestas del quehacer historiográfico en nuestro continente.

### ***Justificación de la investigación.***

Mientras que el pensamiento histórico en los historiadores latinoamericanos se ha reducido a aprender corrientes y tendencias europeas para crear una interpretación del pasado y la incapacidad de formular respuestas a las interrogantes que azotan ha hecho que los estudiosos de la historia

---

<sup>14</sup> Hans-George Gadamer, “La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico” en *Verdad y Método* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), p. 353.

opten por encerrarse en una academia que prioriza los estudios eurocéntricos, ignorando la realidad en la que viven, las nuevas formas de interpretar la realidad histórico-social son relativamente recientes y poco estudiadas, por lo que al hacer este estudio no solo se vislumbraran las problemáticas del pensamiento histórico latinoamericano, sino que se intentará proponer una solución que ayude, tanto en el ámbito histórico a repensarse su función en los distintos escenarios, como en otras ciencias sociales para que puedan entenderse estas problemáticas y adaptarlas a su área de estudio. Esta investigación proporcionará nuevas respuestas y sobre todo una propuesta para cambiar el rumbo del pensamiento histórico en el continente.

Indudablemente la realidad geográfica es muy diferente entre unos países y otros. Mientras que por un lado existen países con instituciones “más reconocidas” tienen facilidades más amplias en cuanto al desarrollo de investigaciones que den cuenta de los cambios que se precisan necesarios, por otro, existen todavía países que enfrentan enormes inconvenientes y continúan luchando contra las propias ideologías arrastradas de las lúgubres décadas del milenio pasado. No obstante, se debe comenzar a reflexionar sobre la tarea del historiador como escritor de la historia, sino que las dimensiones reflexivas deben ir de acuerdo a las necesidades de las sociedades, ya no en relación con lo que el historiador considera “importante” o “interesante” de recordar sobre el pasado, sino en la introspección de que todas las certezas que podría tener una sociedad acerca de su pasado se desmoronan poco a poco creando desafíos relacionados a la introspección de su propio ser y hacer como agente histórico.

Generar una nueva reflexión sobre la actividad historiográfica en aras de reinterpretar la realidad en la que se vive es un paso gigantesco a una nueva forma configurar la historia desde la realidad inmediata. Ya no desde una perspectiva que tenga lagunas para poder plantearse en los diferentes contextos, sino que ahora desde una visión que integre estos pensamientos y los

conduzca a crear prácticas historiográficas que den verdaderamente cuenta de la relación que tienen los pueblos con su pasado.

La creación de un nuevo quehacer historiográfico en Nuestra América, no quiere decir que el legado historiográfico occidental será desechado de todos aquellos lugares más allá de sus fronteras, este trabajo no trata de “invertir la imagen de América”,<sup>15</sup> sino que justamente, se trata de asumir la tarea colectiva de buscar esas prácticas fuera de las rígidas estructuras académicas para que las necesidades del quehacer histórico se encaminen a la creación de una multiplicidad de formas de pensar, interactuar, escribir y aprender la historia.

Somos realistas al admitir que la crítica de los discursos que se harán durante este trabajo no van a producir ese nuevo quehacer historiográfico, para eso es necesario trazar las problemáticas que impiden la creación de una práctica historiográfica y que dentro de ella, convivan la diversidad de visiones del quehacer histórico, mismas que nos lleven, a partir de la crisis, a formular el cambio.

---

<sup>15</sup> Haciendo referencia a la pintura del uruguayo Joaquín Torres-García, *América invertida*, 1943. Véase Anexo.

**CAPÍTULO I.**  
**LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, LA UTOPIA DE UNA METAMORFOSIS**  
**ACADEMICA.**

*Históricamente ha sido mayor la capacidad de los universitarios latinoamericanos para criticar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos.*

-Edgardo Lander.

En las primeras líneas de una de sus obras más importante, Immanuel Kant profesa que la razón humana se ve frustrada por los límites que le impone la naturaleza en la que está inmersa, haciendo del conocimiento una particularidad que se ve reducida a cuestiones que no podrán ser contestadas nunca. Y es que, si el conocimiento se ve acosado por la imposibilidad de responder interrogantes más allá de las que la razón humana puede explicar, se pregunta Kant, *¿qué podemos saber?* esta interrogante, acompañada de la idea del mismo filósofo de que la humanidad se encuentra dividida en cuatro razas fundamentales en donde el rasgo distintivo de la ‘perfección moral humana’ y la autoconciencia es exclusivo de los habitantes hombres, blancos, europeos, despojando de estas características a los habitantes de los otros continentes lo que, de una manera sutilmente indirecta, los vuelve dependientes del ideal europeo<sup>16</sup>. Puesto que, para ser razonable, civilizado y además ser parte de lo “moderno” se debía pertenecer a la raza blanca, incluso cuando se perteneciera a Estados de población no-blanca.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Emmanuel Chukwudi Eze, “El color de la razón. La idea de raza en la antropología de Kant” en: Walter D. Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001), p. 226.

<sup>17</sup> Bolívar Echeverría, “Imágenes de la *blanquitud*” en *Modernidad y blanquitud*, (México: Ediciones Era, 2010), p. 58.

Kant, junto a René Descartes y su ya famoso *Discurso del método*, en donde se expresa que sólo es posible conocer en la medida en que hay una distancia con el objeto conocido y el conocedor, considera al razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza.<sup>18</sup> Ambos “inauguran”<sup>19</sup> la base del conocimiento occidental moderno, esparcido a todos los rincones del mundo, presentado como ‘racionalidad’ que insta los cimientos del conocimiento científico imperante hasta nuestros días.

Siguiendo estos proyectos epistemológicos, se erigieron universidades con estos modelos de enseñanza del conocimiento que se extendieron a prácticamente todo el mundo. Estas instituciones tienen en común la fragmentación de saberes en particularidades en lo que se ha llamado “facultades”, mismas en donde las disciplinas adquieren el ideal de que la realidad debe ser dividida para centrar el estudio en algo específico y así poder llegar a la certeza del conocimiento.<sup>20</sup> Así, el pensar que genera conocimiento, dotando de principios —presumiblemente— universales fue llevado hegemónicamente a los lugares conquistados por los europeos donde cualquier realidad podía pensarse y a partir de ahí, construir su conocimiento.

La idea de Descartes recaía en mirar al ‘otro’ como un objeto observable sin hacerlo parte de la observación, reduciendo su entender de la realidad a “un punto de vista sobre todos los demás

---

<sup>18</sup> Santiago Castro Gómez, “Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el dialogo de saberes” en: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007), p. 82.

<sup>19</sup> Si bien es cierto que Descartes perteneció a un tiempo en donde este pensar ya había sido planteado y establecido, por lo que podríamos decir que, refiere acertadamente Santiago Castro-Gómez, no “inaugura” nada y que más bien se trata meramente de la formulación filosófica de este paradigma, la tradición occidental se ha encargado de atribuirle dicha responsabilidad, vanagloriándolo como el “Padre de la filosofía moderna”, es por eso que, en un afán de criticar justamente esa atribución occidental, hemos decidido entrecomillarla expresando ironía.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”.<sup>21</sup> Esta racionalidad científica, adoptada fervientemente —o impuesta— por las ciencias sociales las condujo a adoptar un modelo que no solo reduce el entender a postulados de algunas personas en tiempos y espacios determinados, sino que discrimina otro tipo de conocimientos de la realidad, de cómo comprenderla y aprehenderla.

La Universidad al ser una red de conocimientos aislados unos con otros de los que es muy complicado saltar entre departamentos y mucho más entre facultades, ha constituido los planes curriculares de la misma forma<sup>22</sup>: conocimientos aislados en donde los programas de estudio presentan preceptos ‘adecuados’ para aprender la disciplina, elegidos meticulosamente —en el mejor de los casos<sup>23</sup>— por los académicos que definen qué conocimiento es pertinente saber, a

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>22</sup> Como articula Iris Morales: “el CP (Currículum prescrito) alude al documento oficial estatal o institucional que establece los contenidos que ordenan el proceso educativo; es decir, es producto de políticas educativas administradas por el Estado, lo que le asocia una noción restringida que reproduce valores dominantes. Esto, a través de la selección de contenidos de raigambre hegemónica, es decir, de raigambre occidental.” Véase: p. 46

<sup>23</sup> Muchas siguiendo los lineamientos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) un organismo que depende de la Organización de las Naciones Unidas y que en cuestiones de educación depende de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ambas organizaciones que responden a parámetros occidentales que son implementados en países no occidentales puesto que como la CEPAL sigue los lineamientos de la UNESCO y esta no ha sabido —o querido— aún abordar la cuestión de la exclusión en las ciencias sociales no eurocéntricas del Sur global por ejemplo, como apunta acertadamente Vishram Gupte (filósofo y escritor indio): “la UNESCO tendrá que hacer visible lo que es invisible en la esfera de la investigación social global. Puede que tenga que desarrollar una nueva pedagogía de las ciencias sociales y metodologías de investigación social para captar la esencia multicultural y plural de la realidad social global. Esto requiere un cambio de paradigma en la comprensión por parte de la UNESCO. Los científicos sociales, formados en disciplinas académicas eurocéntricas, tienden a pasar por alto esta realidad. Les gusta imaginar un problema claramente asiático o africano como occidental y resolverlo de acuerdo con la plantilla que tienen a su disposición. [...] Los datos sociales cuantitativos disponibles en las sociedades no occidentales deben analizarse mediante una interpretación cualitativa nacida de esta misma visión intelectual no occidental.” Véase: Vishram Gupte, “The World Social Science Report 2010: Some Non-Eurocentric Observations”, en: Claude Alvares and Shad Saleem Faruqi (Eds.), *Decolonizing the University: the emerging quest for non-Eurocentric paradigms*. (Penerbit Universiti Sains Malaysia: Pulau Pinang, 2012).

La educación en América Latina, en efecto se encuentra bajo una encrucijada (como plantea el Informe Regional de Monitoreo ODS4- Educación 2030 de la CEPAL, 2022) debido a que sus lineamientos educativos no han

qué autores hay que revisar y cuáles temas abordar para completar un programa en donde parecería que lo que se busca es que los alumnos recojan información que muchas veces no tiene sentido porque su contexto próximo les plantea otro tipo de preguntas para las que la universidad, ahora, no tiene respuesta.

El modelo universitario vigente, promueve una mirada hegemonicamente eurocéntrica y occidentalista, donde disciplinas como las sociales pierden su carácter crítico y, al mismo tiempo, busca controlar el conocimiento, deslegitimando no solo otros saberes sino otras formas de saber, en aras de no perder su condición moderna. Tal es el caso de la mayoría de universidades en países de América Latina donde la universidad no ha funcionado como productora sino como reproductora de conocimientos provenientes de otros lugares, encerrándola en un canal hermético donde el diálogo con los saberes de sus propias comunidades ha sido excluido y relegado.

La universidad es una institución creada en occidente, esparcida por el mundo con una visión particular de cómo se debe conocer, empero, ¿su condición occidental la dota de autoridad para decir qué es lo que hay que conocer y cómo hay que hacerlo? o ¿es preciso desarticular esta noción y reformular su papel como productora de conocimientos?

### **1.1 La universidad latinoamericana, *historia de represión y lucha.***

La condición latinoamericana no ha sido la excepción. Este modelo universitario respondió desde sus inicios a los intereses de las clases dominantes. Es cierto que la universidad latinoamericana es, hoy en día, una mixtura de distintos modelos de universidad, heredados en su mayoría de la

---

sabido contextualizarse y han buscado, en aras del desarrollo, medir el espacio latinoamericano de la misma forma con la que miden el europeo o el norteamericano. Como precisa Luis Bonilla: “En un momento histórico en el cual los pueblos demandan modelos abiertos de diálogo, agendas interactivas, espacios consultivos y participación en todos los momentos de los procesos de toma de decisión, la UNESCO pretende erigirse en instancia que tutela la participación, decidiendo en qué momento se habla, escucha o levanta la mano.”

tradición europea. Desde los modelos coloniales que se caracterizaban por ser señoriales y clasistas, hasta la adopción del sistema napoleónico en las primeras décadas de independencia de los países latinoamericanos,<sup>24</sup> este por su parte, se enfocaba en crear profesionales aislados en departamentos individuales.

La universidad funcionaba como centro de instrucción cultural y profesional de la élite burguesa,<sup>25</sup> condenando la producción del conocimiento a la utilidad que pudiera brindarle al Estado. En realidad, la universidad siempre arrastró el rasgo colonial europeo a pesar de la emancipación política. Los herederos de ésta —criollos— formaron las nuevas élites académicas en donde la negación de Europa, no significó la negación de la “europeidad”.<sup>26</sup> Era, como enfatiza Mignolo: “ser americanos sin dejar de ser europeos”.<sup>27</sup> Esto creó una tradición elitista y clasista dentro de las instituciones, puesto que quienes atendían a éstas, preferían vivir dándole la espalda a sus realidades siguiendo el modelo conservador de la Ilustración sin desarrollar sus propios conocimientos.<sup>28</sup>

No fue sino hasta principios del siglo XX que la universidad en América Latina tuvo un cambio importante dentro de su estructura. La Reforma Universitaria de Córdoba (1918) en Argentina, sentó las bases de la universidad popular en el continente latinoamericano. El movimiento de Córdoba le dio una especial característica a la institución superior, la “Autonomía

---

<sup>24</sup> Carlos Tunnermann Bernheim, “La Autonomía universitaria en el contexto actual”, *Universidades*, núm. 36 (enero-abril, 2008), p. 24.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en: Edgardo Lander (editor), *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”* (Buenos Aires: CLACSO, 2000), p. 42.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Félix A. Riaño Valle y Marcia Esther Noda Hernández, “La universidad latinoamericana: antecedentes históricos, situación actual y desafíos”, *Revista Universidad y Sociedad*, núm. 4, (2022), p. 553.

Universitaria”, se buscaba que los estudiantes y profesores tuvieran participación en los asuntos competentes de la universidad, asimismo vincular al pueblo con la universidad y hacerles partícipes de las cuestiones relacionadas a ella.<sup>29</sup> Resume Braulio Guerra:

La irrupción del estudiantado en las reformas universitarias significó el replanteamiento del papel asignado al estudiante, el rol pasivo del que no se sabe y acude a ser enseñado, el que se prepara en las aulas y laboratorios para ser adulto[...] Luchó por ser elemento igual en el proceso de aprendizaje, exigiendo un papel activo en la reforma universitaria, en las luchas por la autonomía frente al Estado y una injerencia directa en la planeación y desarrollo de la actividad universitaria en su totalidad.<sup>30</sup>

La Reforma de Córdoba alcanzó a prácticamente todos los países latinoamericanos. Tan solo un año después del levantamiento cordobés en el Perú y en Uruguay los estudiantes iniciaron un movimiento de reformación universitaria que continuaría su lucha en México, Colombia, Paraguay, Chile y Centroamérica. Sin embargo, la segunda mitad del siglo XX se caracterizaría por constantes luchas y represiones contra el estudiantado latinoamericano. El movimiento del 68’ y la represión del 71’ en México (conocida comúnmente como “el halconazo” o “la matanza del Jueves de Corpus”), los secuestros de estudiantes de secundaria en Argentina por la dictadura militar de 1976 conocida como la “Noche de los Lápices”, la represiones estudiantiles de la década de los 60’s en Brasil de la que derivó la masiva “Marcha de los cien mil”<sup>31</sup>; la masacre de febrero de 1971 en Cali, Colombia, que guarda una interesante similitud con el movimiento del 68’ en México, puesto que en ambos la cercanía con un suceso de carácter internacional —los Juegos

---

<sup>29</sup> Marisela Giraldo de López y Lilia Pereira de Homes, “La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos”, *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de investigación de la Universidad de Oriente*, vol. 23, núm. 1 (enero-julio, 2011), p. 62.

<sup>30</sup> Braulio Guerra, “La universidad latinoamericana”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 58 (1987), p. 63.

<sup>31</sup> Andrés Donoso Romo, “Movimientos estudiantiles de Brasil y México en 1968: análisis comparativo de sus demandas”, *Historia y Memoria*, núm. 21, (julio-diciembre, 2020), p. 278.

Panamericanos de Cali y los Juegos Olímpicos de México— hizo que la represión fuera mucho más severa y violenta para guardar las apariencias ante el mundo; el movimiento estudiantil secundario en Paraguay contra las políticas impuestas por el gobierno dictatorial de 1954-1989 que, a pesar de haber sido reprimido por el Estado, nunca apagó su llama ya que entre 2015 y 2016 los estudiantes volvieron a levantarse en contra de las violaciones a la autonomía de la Universidad Nacional de Asunción en lo que se llamaría la “Primavera estudiantil”<sup>32</sup>; sin dejar de lado la previa (1987) y la posterior movilización estudiantil de Chile entrado el nuevo siglo XXI que, “corresponde al primer alzamiento de masiva participación y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios de Chile a favor del derecho a la educación, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno, impuesta por la dictadura de Pinochet en los años 70”<sup>33</sup>.

En Centroamérica no hubo excepción, la represión estudiantil de Guatemala en el 68’ proveniente de un sinfín de inconformidades y de la previa instauración de la dictadura militar del 63, estalló con el asesinato de una estudiante de la facultad de arquitectura y los posteriores secuestros de profesores.<sup>34</sup> La masacre del 23 de julio de 1959 en Nicaragua cuando un miembro de la directiva del Centro Universitario de la Universidad Nacional es herido en Chaparral provocando una intensa movilidad estudiantil exigiendo libertad para los detenidos y justicia por los heridos.<sup>35</sup> Honduras por su parte, tuvo largas e intensas movilizaciones en busca de la

---

<sup>32</sup> Marcello Lachi y Raquel Sheffer Rojas, *Luchas de estudiantes, El renacer del movimiento estudiantil secundario y el nuevo liderazgo femenino (2013-2017)*, (Asunción: Arandura Editorial, 2019).

<sup>33</sup> Raúl López Fernández et. al., “La universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX”, *Revista Universidad y Sociedad*, núm. 14, p. 200.

<sup>34</sup> Rodrigo Veliz y Johan Loesener, “Muy parecido al infierno: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968” *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, núm. 75 (2020). <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2022.75.57449>.

<sup>35</sup> Luis Manuel Andino Paiz, “El Movimiento Estudiantil Nicaragüense y la influencia de la Revolución Cubana”, *Raíces, Revista Nicaragüense de Antropología*, núm. 5 (2019). <https://www.camjol.info/index.php/raices/article/view/8812/9990>.

autonomía universitaria que les sería concedida hacia mitad de siglo.<sup>36</sup> El movimiento estudiantil costarricense de 1970, tuvo una peculiaridad interesante y es que los estudiantes universitarios se alzaron en protesta contra la empresa Aluminum Company of America (ALCOA) que buscaba instaurarse en el sur del país y explotar los recursos naturales, repercutiendo fuertemente en su historia reciente, precisa Randall Chaves: “Estas manifestaciones representan el mito fundador del movimiento estudiantil en Costa Rica y siguen ocupando un lugar monopólico en el recuerdo, debido al escenario de violencia y represión que caracterizó su desenlace, cuando la policía golpeó a jóvenes y detuvo a cientos de universitarios”.<sup>37</sup>

La Reforma de Córdoba, a pesar de haber servido como base importante para estos movimientos de lucha estudiantil en contra de las injusticias sociales y represiones por parte de sus gobiernos y autoridades escolares, buscando impulsar el desarrollo de una “nueva universidad” en América Latina en aras de buscar la participación de la población que conformaba la universidad, no creó más que una efímera ilusión relacionada a la autonomía universitaria como motor para la reflexión de su propio ser y quehacer,<sup>38</sup> y aunque no se puede negar el compromiso del estudiantado latinoamericano con su sociedad en temas de revolución y reacción, su capacidad para criticar la forma en la que se aprenden y producen conocimientos, sigue siendo todavía un camino utópico.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Orlando David Murillo, “El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras”, *Revista de historia y educación latinoamericana*, núm. 28 (enero-junio 2017).

<sup>37</sup> Randall Chaves Zamora, “El movimiento estudiantil en Centroamérica: historia, historiografías y memorias”, *Revista de Historia de América*, núm. 164, (enero-abril 2023), p. 181. <https://doi.org/10.35424/rha.164.2023.1983>.

<sup>38</sup> Carlos Tunnermann Bernheim, “La Autonomía universitaria... *óp.. cit.* p. 44.

<sup>39</sup> Esta reflexión hace referencia a la frase del sociólogo venezolano Edgardo Lander con la que comienza este capítulo, véase en: Edgardo Lander L., “¿Conocimiento Para qué? ¿Conocimiento Para quién? Reflexiones Sobre La Universidad Y La geopolítica De Los Saberes hegemónicos”. *Estudios Latinoamericanos* 7 (2000.): 25-46.

La inestabilidad política de las últimas décadas del siglo XX en América Latina, se vio reflejada en su misma inestabilidad en la enseñanza y es que tras la implementación global del modelo económico neoliberal y las imposiciones de los organismos internacionales,<sup>40</sup> las instituciones universitarias pasaron de ser centros de producción de conocimiento a ser “centros de producción de conocimiento útil”, no sólo relegando aquellas áreas de conocimiento que no sirven a este sistema, sino depurando el conocimiento para mantener el orden:

Las dictaduras irrumpieron asesinando la libertad de palabra y hasta de pensamiento, la educación fue uno de los medios privilegiados para poner “orden” bajo el mandato de la tecnología educativa, el olvido como práctica del terror y la transfiguración de la significación del otro en su dinámica relacional. El otro se tornó amenazante, se convirtió de compañero o camarada a un posible enemigo. Y de repente, se impone un sentido común: el que piensa pierde, y con él, todos los que piensan. Olvido, miedo al otro y orden fueron los conceptos estructurantes de unas sociedades catatónicas y aún en trauma. La universidad cumplió aquí un rol fundamental en la limpieza de pensamiento crítico, y la tecnologización del sujeto fue la mediación perfecta para encarnar estos conceptos y estructurar la vida cotidiana.<sup>41</sup>

En consecuencia, si en un inicio el saber hegemónico de las instituciones universitarias era aquél que servía a los intereses del Estado, esa hegemonía pasaría a servir a los intereses de las empresas transnacionales regidas por un mercado bajo las condiciones de un sistema capitalista que se encuentra en constante crisis estructural.<sup>42</sup> Enfatiza Santiago Castro-Gómez: “Hemos

---

<sup>40</sup> Advierte Raquel Sosa: “[...]la crisis producida por la subordinación de los países latinoamericanos a los dictados de los organismos internacionales no sólo resultó en un gran desastre social, sino que hizo imposible la estabilización política de la región, aún después de la superación de las dictaduras y las fuerras, que fueron una constante durante los años setenta y ochenta.” Véase: Raquel Sosa Elízaga, “Desigualdad, exclusión y pobreza en América Latina: la inmensa deuda social del neoliberalismo”, *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, núm. 11, (2011), pp.158-159.

<sup>41</sup> Estela Quintar, “Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina”, *Polis*, 18 (diciembre 2007), p. 4.

<sup>42</sup> En la experiencia de Rosario Torres Guevara: “Como profesora investigadora en la Universidad, soy testigo de las recientes medidas en la academia por parte de las elites en el poder y por las jerarquías económicas que apuntan a una creciente mercantilización de la educación. Bajo un modelo corporativo, la universidad,

pasado pues de la producción de artículos empaquetados al empaquetamiento de informaciones articuladas como mercancía”.<sup>43</sup> Así como a las severas evaluaciones de organismos internacionales que ponen a prueba la capacidad de crítica de la universidad e incluso su autonomía misma, exigiéndole repensar sus fundamentos filosóficos y pedagógicos:

El siglo XX termina en muchas de las universidades latinoamericanas con masivas movilizaciones estudiantiles como expresión de rechazo de gran parte de la comunidad universitaria a las políticas neoliberales impuestas por agencias internacionales como la OCDE o el Banco Mundial desde los años 80 pero con más fuerza en los años 90. Esto incluía la evaluación institucional de la vida académica y de su personal por instancias externas, la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento, lo que incluía una política de cuotas a cobrar a los estudiantes[...] En los últimos años lo que ha producido más tensión en las universidades latinoamericanas ha sido la medición de la calidad a todos los niveles y el proceso de evaluación y acreditación interna y externa de las instituciones de educación superior, por un lado, y las limitaciones de la autonomía financiera y el intento del intervencionismo estatal.<sup>44</sup>

La urgencia de repensar el papel de la universidad en el espacio latinoamericano radica en que este mismo, a pesar de las grandes y complejas diferencias entre países, comparte rasgos de subdesarrollo y dependencia derivados de un proceso de colonialidad que ha estado desde el momento mismo de la concepción de las naciones hasta nuestros días y que no permite un desarrollo en la autonomía de pensamientos, lo que provoca la reproducción de conocimientos y no la producción de estos y es que podríamos preguntarnos ¿de dónde viene el conocimiento que se crea y reproduce dentro de los espacios universitarios? O parafraseando lo articulado por

---

globalmente hablando, se convierte en un sitio de suma importancia donde puedan darse las prácticas coloniales.” Véase: Rosario Torres Guevara, “Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI”, *De Raíz Diversa*, núm. 6 (julio-diciembre 2016).

<sup>43</sup> Santiago Castro-Gómez, “Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina”. En Alberto Flórez y Carmen Milán de Benavides, eds. *Desafíos de la transdisciplinariedad*, (Bogotá: CB-JA, 2002).

<sup>44</sup> Renate Marsiske, “La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación”, *Universidades*, núm. 65 (julio-septiembre 2015), p. 66.

Edgardo Lander —sociólogo venezolano— ¿El conocimiento que se produce y reproduce en nuestras universidades constituye un aporte a la posibilidad de un mayor bienestar y mayor felicidad para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta, o al contrario?

## **1.2 La discriminación y el problema académico.**

La universidad ha sido, desde siempre, reflejo de las sociedades en las que se inscribe. En América Latina existe una brecha muy delgada dentro de las instituciones académicas, en un primer momento se encuentra: el progreso, la apertura (muchas veces disfrazada de liberalismo) y la inclusión, y en un segundo: el elitismo y el racismo. Ambas congenian en esa delgada línea, porque la sociedad latinoamericana se mira bajo ese mismo reflejo. Por supuesto que, desde siempre, las élites académicas han alardeado del primer momento, desmintiendo tajantemente las acusaciones del segundo.

El caso particular de la antropóloga Rita Laura Segato quien forma parte de la planta docente de la Universidad de Brasilia (Brasil) es interesante para poner en evidencia la afirmación previa. Segato argumenta que cuando empezó a adentrarse en los espacios de la academia, vislumbró, en sus palabras “los elementos constitutivos y fundacionales de la vida universitaria: su carácter eurocéntrico y racismo asociados a él”.<sup>45</sup> Sin embargo, la antropóloga reflexiona en el hecho de que, si bien la academia brasileña se encuentra bajo esta situación, el problema deviene de un panorama mucho más amplio, puesto que la universidad no es más que el reflejo a nivel micro de nuestras sociedades:

Uno [Brasil] es el de la tarjeta de visita, la imagen de exportación del país cordial y siempre festivo, el otro es el Brasil como es visto desde abajo, por la población no blanca y periférica con relación

---

<sup>45</sup> Rita Laura Segato, “Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestroamericana” en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda* (Buenos Aires Prometeo Libros, 2013) p. 268.

a los polos de poder. Supongo o, mejor dicho, tengo certeza de que esas dos argentinas también existen, que esos dos México también existen, y que es esa una realidad de todas y cada una de nuestra repúblicas.<sup>46</sup>

Al mismo tiempo, al proponer alternativas, las élites académicas saltaron a afirmar que el tema de la discriminación en las universidades está lejos de ser su problema:

Las élites brasileras lo percibieron e intentaron -como todavía intentan- interponer una serie de argumentos: que la universidad es meritocrática y el proceso de selección igualitario y ciego, que no existe racismo en la sociedad brasileña y mucho menos entre los miembros de la comunidad académica. Pero el debate exigió probar esta afirmación, y las estadísticas educativas -así como las de empleo, salario, salud, etc.- indicaron lo contrario. Las élites entonces, alcanzadas en la fibra de su estrategia de auto-reproducción y endogamia, se vieron atrapadas en un argumento indefendible y empantanadas en una posición de la que no consiguieron ya salir, porque al intentar argüir contra la acción afirmativa negando el racismo, acabaron nombrando la raza y no consiguieron probar la ausencia de discriminación.<sup>47</sup>

Las universidades en América Latina, creadas en su primer momento —histórico— con modelos occidentales, no han dejado de inscribirse en esa línea del pensamiento repitiendo patrones estructurales, administrativos, académicos e incluso de racismo. Su carácter conservador le incapacita a ver las necesidades de sus próximos y al contrario parecería que mientras más lejos y departamentalizado esté el conocimiento, más cerca se estará del *status quo* moderno-occidental. Como resultado de esta ‘eurocentrización’ de las instituciones, manifiesta Segato:

[...]hemos conseguido una universidad que no produce propuestas de bienestar, que no sabe pensar colectivamente, cuyas metas se realizan en carreras individuales. Sus metas evidentemente no formaron una intelectualidad capaz de pensar el mundo desde aquí y dar soluciones a nuestros

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 269.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 271.

problemas. Muy por el contrario, nos han llevado a prácticas imitativas y subalternas en la producción de conocimiento.<sup>48</sup>

Las instituciones universitarias se encuentran cimentadas sobre ideas de una ciencia que aspira a la fragmentación departamental, a la reproducción del conocimiento y a la validación universal que impone lo que hay que conocer y cómo hacerlo.<sup>49</sup> Precisando una necesaria introspección social, pues como menciona Zulma Palermo:

La Universidad no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto puesto que tiene ante ella una clara y definida responsabilidad ética al modelar y dar carácter institucional y estatuto científico a los proyectos políticos que los distintos estados nacionales o las alianzas internacionales se proponen concretar. En una América Latina llevada a los mayores extremos de marginalidad y de pobreza, donde el hambre y la desnutrición de la infancia sólo pueden hacer esperar un futuro de mayores diferencias, la función tradicional de la Universidad reclama ser puesta en crisis confrontando su inmovilidad con la acción y la transformación con su resistencia al cambio.<sup>50</sup>

La discriminación académica se presenta dentro de las universidades en distintos niveles, desde la que existe entre docentes a alumnos, entre facultades e incluso la misma universidad por sobre los conocimientos que resultan útiles y los que no. Destacando lo que mencionaba previamente Rita Segato, la discriminación dentro de las unidades académicas está relacionada al papel de la élite que forman parte de esta en la transmisión de conocimiento. En ella los profesores juegan un papel importante dentro de las relaciones de poder o jerárquicas que existen dentro de las universidades, el “elitismo del saber” y la falta de reflexión ha contribuido a reforzar una forma

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 279-280.

<sup>49</sup> Johan Méndez Reyes y Lino Morán Beltrán, “La universidad en tiempos de incertidumbre” *Opción*, 28, núm. 68 (2012) p. 396.

<sup>50</sup> Zulma Palermo, “La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial”, *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos* 1, núm. 1 (2010), p. 45.

epistémica que excluye, relega y discrimina aquellos saberes que no se han producido dentro de la racionalidad occidental.

La serie chilena *Paradojas del Nihilismo, La Academia*, que plantea la decadencia y crisis que vive la universidad expone en su cuarto capítulo lo siguiente:

Se dice que toda relación pedagógica, es una relación de violencia simbólica. Es una relación en que, hay un sujeto que impone un significado arbitrariamente definido a otro sujeto. La universidad, en ese sentido, es la ficción de un poder que nunca se presenta como poder. Se presenta fundamentalmente como la escena académica. Pero, la universidad misma es una relación de poder.<sup>51</sup>

En este episodio concretamente, exponen la tesis de que lo que se enseña dentro de los centros universitarios es un contenido definido que tiene la intención de imponer un significado en donde el docente es presentado como “el portador único del saber” en donde lo que dice es tomado casi por una doctrina que tiene que seguirse para aprender las cosas como son ‘realmente’<sup>52</sup> y en un aspecto más general determinar qué problemas deben resolverse, jerarquizándolos de acuerdo a su importancia y sobre todo con qué metodologías deben ser abordados. No se puede evadir el hecho de que un docente responde a las solicitudes de las unidades académicas a las que forma parte y estas, a su vez, a un organismo mucho más amplio de demandas que devienen del propio Estado o incluso externamente. Sin embargo, precisa Rosario Torres:

En general, la Universidad mantiene la jerarquía autoritativa y bancaria, donde los alumnos son recipientes pasivos de los depósitos de conocimiento del instructor. Es un aparato de la modernidad cuyo propósito es fabricar la convicción de la rentabilidad del capital humano. Dicha naturaleza de la educación superior es consecuencia también de una uniformidad curricular global. La

---

<sup>51</sup> Producciones Pliegue. “Capítulo 4: Poder”, *Paradojas del Nihilismo, La Academia*, temporada 1, episodio 4, emitido el 27 mayo 2020, (Youtube), [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3cYAsJCIEg&list=PL4lqK3aTjHowYI6xL6ewZ1MrudErMerUt](https://www.youtube.com/watch?v=_3cYAsJCIEg&list=PL4lqK3aTjHowYI6xL6ewZ1MrudErMerUt).

<sup>52</sup> *Ibidem*.

uniformidad en el currículo educativo se adhiere a un monopolio en la producción de los materiales y, por ende, de los “conocimientos”. Esta producción del “conocimiento” es manejada desde un poder que no permite cuestionar en primera instancia el mismo significado de este “conocimiento”. Por lo tanto, existe también un orden permisivo sobre quien produce el “conocimiento”, lo que conlleva a la exclusión de otros saberes.<sup>53</sup>

Es en relación a esto que uno de los problemas quizás más importantes a abordar en la universidad de nuestros días es el del racismo epistémico, definido por el sociólogo Ramón Grosfoguel:

El racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista («identitaria») de las elites masculinas «occidentales», es decir, la tradición de pensamiento hegemónico de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres «occidentales» y nunca incluye los/ las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales «no occidentales». En esta tradición racista/patriarcal, se considera «occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad». El racismo/sexismo epistémico ve el conocimiento «no occidental» como inferior al conocimiento «occidental».<sup>54</sup>

Añade el mismo Grosfoguel que el canon de pensamiento en las disciplinas sociales es reproducido de unos cuantos hombres de lo que llamamos occidente (Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y EE.UU.) monopolizando el conocimiento dotándolo de autoridad “universal”<sup>55</sup>:

La pretensión es que el conocimiento producido por hombres de estos cinco países tiene el mágico efecto de tener capacidad universal, es decir, se supone que sus teorías son suficientes para explicar las realidades histórico-sociales del resto del mundo. Como resultado de ello, nuestro trabajo en la universidad occidentalizada se reduce básicamente a aprender estas teorías nacida de la experiencia histórico-social y los problemas de una región particular del mundo (hombres de cinco países de

---

<sup>53</sup> Rosario Torres Guevara, *óp., cit.*, p. 26.

<sup>54</sup> Ramón Grosfoguel, “Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales”, *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, núm. 14 (2011), p. 343.

<sup>55</sup> Ramón Grosfoguel, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, núm. 19 (2013), p. 34.

Europa Occidental) con sus dimensiones espacio/ temporales muy particulares y «aplicarlas» a otros lugares geográficos aun si la experiencia y la espacio/temporalidad de los anteriores son totalmente distintos de los primeros.<sup>56</sup>

La colonización de los espacios físicos fue solo una parte de toda una configuración de este modelo de racismo que, menciona Martín Díaz: “resultará una estrategia discursiva decisiva en el proceso de negación, silenciamiento y exterminio de las existencias y saberes no inscriptos o adecuados a la tipología del ‘ser’ y del ‘pensar’ diseñada por la razón moderno imperial”.<sup>57</sup> Viéndose reflejado directamente en la universidad y en la concepción de las academias, agrega Grosfoguel:

El mito subyacente de la academia occidentalizada sigue siendo el discurso cientificista de la «objetividad» y la «neutralidad» que oculta el «locus de enunciación» del hablante, es decir, quien habla y desde qué corpo-política del conocimiento y qué geopolítica del conocimiento hablan en las relaciones de poder existentes a escala mundial.<sup>58</sup>

La palabra escrita establece identidades y determina modos de conducta, por eso la estrategia discursiva de la universidad latinoamericana<sup>59</sup> es la de determinar cánones de pensadores privilegiados de las academias occidentales con la finalidad de que dentro de estos espacios se desarrollara y reprodujera el pensamiento moderno que encaminaría a estas sociedades a justamente, la modernización.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Martín E. Díaz, “Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina” en *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas* (2011), p. 19.

<sup>58</sup> Ramón Grosfoguel, “Racismo epistémico... *óp. cit.*, *Ibidem*.

<sup>59</sup> Por supuesto que sucede en todos los casos geográficos donde la modernidad/colonialidad occidental haya estado presente, sin embargo, específicamente nos estamos refiriendo al caso latinoamericano, de ahí que solamente se incluya este espacio geográfico.

<sup>60</sup> Santiago Castro-Gómez, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en: Edgardo Lander (editor), *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”* (Buenos Aires: CLACSO, 2000), p. 92.

La función tradicional de la Universidad, en una América Latina desigual, racista, elitista y con una profunda crisis de identidad arrastrada desde el momento de la colonización europea, demanda ser puesta en juicio. Porque durante prácticamente toda su historia, este espacio geográfico ha vivido con el dilema de su identidad,<sup>61</sup> donde la universidad no ha sabido —o querido— formular respuestas a estas preguntas, orillándonos a pensarnos con parámetros que nos son ajenos: “[...] el pensamiento latinoamericano es la historia de los intentos por conciliar modernización e identidad cultural. La historia intelectual latinoamericana, en efecto, nace fragmentada, dividida entre posturas que, a pesar de las búsquedas incesantes de reconciliación, parecen irreconciliables”.<sup>62</sup>

En efecto, como se ha descrito, la importancia de la palabra escrita para establecer identidades fue herramienta fundamental para implantar significados y sentidos a imágenes ajenas. En ese sentido los sucesores del colonialismo europeo en América Latina solo tuvieron, expone Aníbal Quijano, dos formas de continuar reproduciendo este patrón de hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento, que perdura hasta hoy dentro de nuestras universidades:

[...]uno, la repetición servil e imitativa de los modelos europeos. Y puesto que eso *tenía* que ser hecho desde la ausencia de todos los recursos materiales y subjetivos de la experiencia socio-cultural europea, el resultado inevitable fue -sigue siendo- la mediocridad, incluso la banalidad, de todo lo que intentaron por su propia cuenta en esa perspectiva. Dos, para poder expresar sus propias experiencias, a su pesar no-europeas, para desarrollar su propio talento y sus recursos y facultades creativas, habría sido necesario aprender e imitar el trabajo de los dominados o mejor, identificarse

---

<sup>61</sup> José Drews, “La identidad como problema. La figura de Calibán en América Latina” en *Cuadernos del CLAEH*, segunda serie, 39, núm. 112 (2020-2), p. 234.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 235.

con ellos, porque solo en ellos podrá encontrarse las fuentes y las perspectivas de algo distinto, original y propio frente a lo eurocéntrico.<sup>63</sup>

¿Estamos condenados, entonces, en esta y otras partes del mundo que no son Europa a vivir bajo los ideales de una institución creada en un espacio específico y reproducir un tipo particular de conocimiento en nuestras sociedades? En definitiva, la forma en la que operan las universidades en América Latina refleja la manera en la que se articulan las sociedades del continente. Nos queda preguntarnos ¿Cuál es el futuro de la universidad en América Latina? Y lo que es aún más importante de poner en duda ¿Tiene futuro la universidad en América Latina? Por supuesto que ambas preguntas dependen de muchos factores para ser contestadas.

En la primera, podríamos argumentar que la universidad de este lado del mundo tiene futuro en la medida en la que se busque abrir la posibilidad para la integración tanto social, económica y de conocimientos ‘otros’ y de formas ‘otras’ de conocer, dejando atrás la idea de que solo existe una forma única y legítima —la eurocéntrica— de conocer y sobre todo de producir conocimiento.

La universidad latinoamericana debe abogar por abrir los canales de diálogo entre conocimientos, permitiendo, enfatiza Catherine Walsh, “comprender, actuar e imaginar el mundo de otra forma”,<sup>64</sup> así como “otras formas de involucramiento, de análisis e investigación como también de elaboración y producción de teoría”.<sup>65</sup> Asimismo, se debe buscar que no existan estructuras de poder entre conocimientos ‘útiles’ e ‘inútiles’, entre departamentos más capacitados

---

<sup>63</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina”, en *Ecuador Debate* CAAP, 44 (Quito, agosto de 1998), p. 233.

<sup>64</sup> Catherine Walsh, “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, *Nómadas (Col)*, núm. 26 (2007), p. 107.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

o menos, y entre maestros y alumnos, explorando modos de diálogo de conocimiento que no sean estáticos y homogéneos, sino que al contrario se vuelvan dinámicos y heterogéneos. A ello, propone Santiago Castro-Gómez:

Una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una *red de programas*. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas.<sup>66</sup>

Estas demandas de cambios e irrupciones no puede ser vista como —describe Martín Díaz— “una mera novedad intelectual, propio de la permanente demanda de novedades por parte del mundo académico”,<sup>67</sup> más bien debe pugnar por: “una profunda resignificación de la idea de conocimiento, de ciudadanía y democracia en América Latina a partir de la recuperación y resignificación del legado de las epistemologías subalternas, así como de las experiencias y proyectos políticos de aquellos colectivos sociales que pugnan y laboran decididamente por la generación de otros mundos posibles”.<sup>68</sup>

Añadiendo —en la misma línea— lo que plantea Rita Segato de redirigir la educación a “trabajar la noción de responsabilidad, pulsión ética y activismo vinculada a la ampliación constante de los derechos existentes”.<sup>69</sup> Porque como se ha manifestado y continuando con el argumento de Segato: “Nuestras universidades eurocéntricas no forman sujetos responsables por

---

<sup>66</sup> Santiago Castro Gómez, “Descolonizar la Universidad... *óp. cit.*, p. 87.

<sup>67</sup> Martín E. Díaz, *óp. cit.*, p. 24.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> Rita Laura Segato, *óp. cit.*, p. 283.

sus colectividades ni mucho menos activos en el cuidado de la sociedad y de la naturaleza. Por el contrario, forma sujetos para el mercado y para funcionar dentro de las leyes de productividad, cálculo de costo beneficio, competitividad, acumulación y concentración”.<sup>70</sup>

En un continente plagado de identidades, la urgencia por construir y articular una educación diferente debería ser parte de la agenda política de los gobiernos que lo componen. La universidad en diálogo debe buscar la manera de formular caminos para la creación de currículos que integren las diferencias étnicas, enfrentando:

[...]las grandes exigencias de una sociedad intercultural y dar paso a la integración de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, rom, raizales, afro, además de promover debates acerca de sus cosmovisiones; así como negociar los significados entre sujetos que hacen parte de culturas diferentes. La educación en ciencias se debe construir desde el diálogo entre las múltiples bases culturales.<sup>71</sup>

Indiscutiblemente el camino que le espera a la universidad latinoamericana que luche por estos y otros cambios, no va a ser sencillo. Y aunque, varias alternativas se han propuesto desde espacios dentro de las academias hasta la creación de instituciones con estos enfoques,<sup>72</sup> esta propuesta es hasta nuestros días un ideal, como expresa Castro-Gómez:

---

<sup>70</sup> *Ibidem.*

<sup>71</sup> Marisol Uribe Pérez, ” La descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias: una mirada desde el enfoque intercultural” en: J. Amador-Baquiro (Ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017) p. 207.

<sup>72</sup> El caso de la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* de las Nacionalidades y Pueblos indígenas del Ecuador —en cita de Catherine Walsh— esta universidad está “conceptualizada y pensada desde la filosofía y cosmología de Abya Yala” con el objetivo central de: “Responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento [...], un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento [...] potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento, como requisito indispensable para trabajar no desde las respuestas al orden colonial epistemológico, filosófico, ético, político y económico; sino desde la propuesta construida sobre la base de principios filosóficos [andinos].” Véase: Catherine Walsh, *óp., cit.*, p. 109.

En la universidad, sin embargo, el logro de esta legitimidad no es cosa fácil. Con algunas excepciones, la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes *no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio*.<sup>73</sup>

Y es que, el problema del racismo epistémico en las universidades, no radica en la creación espacios de conocimiento ‘otro’, sino que estas epistemes no se ven como iguales frente a las occidentales, se trata de un ‘encubrimiento del otro’ en aras de ser “progresistas” e inclusivos”. Por eso no basta con que la universidad opte por la ‘diversidad’ y la inclusión, puesto que se continúa ocultando el problema de la jerarquización de conocimientos, al contrario, debe buscar que los conocimientos heredados de la colonialidad, dialoguen con otros en la búsqueda de nuevos conceptos y teorías que se adecuen a las realidades actuales.

La segunda cuestión que nos atañe examinar es si la universidad en América Latina tiene futuro, dado que a simple vista sería una pregunta sencilla de responder, nos orilla a preguntarnos si de este lado del mundo, lo que se necesita realmente es algo llamado “universidad”.<sup>74</sup> Y es que

---

En la misma línea, los de la Universidad de Ciencias Ancestrales de la comunidad Shar Yawints (Ecuador), la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Colombia), la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Nicaragua) y la Universidad Autónoma Indígena de México (en el estado de Sinaloa) estas instituciones replantean el papel de la educación mediante la reflexión y el cuestionamiento, haciendo partícipes a las comunidades en el proceso educativo. Se orientan en “la posibilidad de equiparar, en relación dialógica, discursos, prácticas de los múltiples mundos posibles en el espectro de lo humano, frente al conocimiento, las cosmogonías y las formas de comprender la vida.” Véase: Claudia Milena Jaramillo Arango, “Descolonizar el ser, el saber y el poder en la universidad latinoamericana” (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, 2013) en: <http://hdl.handle.net/10819/1603>, p. 106.

<sup>73</sup> Santiago Castro Gómez, “Descolonizar la Universidad... *óp. cit.*, p. 89.

<sup>74</sup> Si la discusión se resolviera cambiando el término, entonces no habría tal discusión. Se podrían usar prefijos como pluri-, multi- (como el ejemplo de la *multiversidad*, véase: Rubén A. Reynaga, “La multiversidad del Mundo Real, un modelo educativo que dialoga de frente con la reforma profunda de la educación”. *Synergies Monde*, núm. 4 (2008): 217-224. <https://gerflint.fr/Base/Monde4/ruben.pdf>); empero si el término se mueve en sentido de una discursividad violenta que denota una evidente exclusión de saberes, entonces el cambio

la Universidad, que, siendo fiel a su misión de origen occidental de ser productora de conocimientos, es en América Latina, incapaz de ser. Porque si desde su nacimiento ha sido un concepto impregnado de occidente y de este lado del mundo las necesidades de conocimiento son distintas, y, sobre todo, si no cabe la idea de la integración/diálogo/apertura de saberes en el concepto de “universidad” entonces no es lo que se necesita.<sup>75</sup>

Sería un juicio injusto argumentar que la universidad en Latinoamérica no cumple con la función para la que fue creada y extendida (la de civilizar), empero la producción de conocimientos para educar y el compromiso con la sociedad próxima, no ha estado —en ningún momento de su historia— dentro de los ideales de la institución, nos exhorta a reflexionar sobre los aparatos educativos, sobre nuevas formas de aprender y educar que desborden estos conceptos occidentales y que nazcan realmente de nuestros contextos.

En suma, la universidad en América Latina promueve una visión de conocimiento hegemónica occidental que departamentaliza las áreas de conocimiento haciendo muy difícil el intercambio de saberes y de la que deriva la discriminación de saberes, porque por un lado son acechadas por las innovaciones científicas de otras partes que la orillan a convertirse en transmisora de conocimientos de sociedades dominantes. Y por el otro, la necesidad casi

---

terminológico se torna innecesario y se vuelve una cuestión de reformulación del ser y quehacer de la universidad.

<sup>75</sup> Tomando en cuenta el punto de vista de algunos sociólogos que expresan: “las concepciones que definen la misión de la universidad no pueden ser importadas, sino que es el resultado de determinadas condiciones históricas de las diferentes sociedades en que tiene lugar. Las universidades como parte integrante de la sociedad, deben avanzar con ella. Los cambios en el marco histórico y social en que se desarrollan hacen que tengan que replantearse sus funciones constantemente.” Véase: Riaño Valle y Noda Hernández, *óp., cit.*, p. 556.

Es cierto que quién define la misión de la educación superior en espacios específicos es —o debería ser— la sociedad, porque esta reclama una necesidad que debe afrontar la misma educación. Y más allá de reformas, lo que aquí se cuestiona es si la incapacidad de responder a las demandas sociedades se debe a que si su carácter le imposibilita esta tarea porque la limita y entonces se tendrían que buscar alternativas lingüísticas que sí permitan responder a estas demandas.

abrumante de las elites académicas de mantener el sistema universitario lo más parecido y dentro de los estándares occidentales, ignorando por supuesto, la realidad social próxima que precisa soluciones inmediatas. Todo esto viéndose reflejado en una actual crisis de interpretación de nuestra realidad histórico-social. Conocer es resolver, decía Martí, así la universidad europea debe ceder paso a la universidad americana.<sup>76</sup>

### **1.3 Las ciencias sociales y el monopolio del conocimiento en las academias universitarias: el caso de la historia.**

En el caso específico de las ciencias sociales esta prelación por las teorías de pensamiento occidental —europea o norteamericana— ha llevado a reproducir la idea de que “Europa ha marcado el camino civilizatorio por el que deberán transitar todas las naciones del planeta”.<sup>77</sup>

Asimismo, señala Castro-Gómez:

Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un "aparato ideológico" que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias.<sup>78</sup>

La idea de borrar e interiorizar los conocimientos “no occidentales” normalizando una sola visión epistémica que discrimina otros tipos, en aras de buscar el progreso de las sociedades, se

---

<sup>76</sup> José Martí, “Nuestra América” en *Cuadernos de cultura latinoamericana 7*, Centro de estudios latinoamericanos. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978).

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 93

<sup>78</sup> *Ibidem.*

instauró en las academias de ciencias sociales de las universidades, legitimando y totalizando esta imagen de producción —o más bien reproducción— del conocimiento.

En definitiva, qué podíamos esperar de teorías sociales que están cimentadas en una idea de racismo como la de Immanuel Kant que subordina a los pueblos ‘no-blancos’,<sup>79</sup> suprimiendo la producción intelectual de los pueblos afro e indígena incapacitándolos a pensar y por ende a ser.<sup>80</sup> Asimismo, es pertinente añadir la idea del español José Ortega y Gasset, quien, influenciado por estas ideas, precisa que la Universidades y el conocimiento solo podrían venir de un lugar, Europa:

¿Es, por ventura, un azar que solo Europa haya -entre tantos y tantos pueblos- poseído Universidades? La Universidad es el intelecto y, por lo tanto, la ciencia -como institución, y esto que del intelecto se haga una institución -ha sido la voluntad específica de Europa frente a otras razas, tierras y tiempos; significa la resolución misteriosa que el hombre europeo adoptó de vivir de su inteligencia y desde ella. [...] ¡Europa es la inteligencia!<sup>81</sup>

Agrega el mismo Ortega y Gasset que la misión de la universidad no es sino la de “promotora de la historia europea.”<sup>82</sup> Así pues, a las universidades latinoamericanas no les ha quedado otra opción que alinearse a estos parámetros de subordinación de conocimientos.

Las ciencias sociales en las universidades latinoamericanas se encuentran entonces, bajo una encrucijada que precisa ser resuelta. Por un lado —parafraseando al sociólogo Edgardo

---

<sup>79</sup> Véase la crítica de Chukwudi Eze: “IV. La idea de Kant sobre la ‘raza’” en Emmanuel Chukwudi Eze, “El color de la razón... *óp., cit.*

<sup>80</sup> Haciendo referencia a la idea de Descartes de su famosa frase: “*pienso luego existo*”, en la crítica de la modernidad/colonialidad, descrita por Catherine Walsh, el carácter ontológico de la colonialidad del ser “ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación”. Así la idea de pensar de la racionalidad occidental estaba ligada a la de existir, empero al ser despojados de su cualidad para producir conocimiento, se les despojaba al mismo tiempo de su cualidad ontológica. Véase capítulo III de este trabajo.

<sup>81</sup> José Ortega y Gasset, “V. Lo que la universidad tiene que ser ‘además’” en *Obras Completas Tomo IV (1929-1933)* (Madrid: Revista de Occidente, 1966) p. 350.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 353

Lander— la condición de subordinación epistémica frente a occidente promovida por las elites académicas y por el otro el desafío de la promoción del pensamiento crítico para superar esta subordinación del pensamiento único y poder incluir nuevos saberes, practicas, sujetos con el fin de crear un espacio de encuentro de saberes que responda a las necesidades sociales de esta parte del mundo.<sup>83</sup> No obstante, el mismo Lander refiere que la universidad latinoamericana aún no es capaz de optar por el segundo camino:

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido.<sup>84</sup>

Hasta nuestros días, las ciencias sociales no han podido encontrar la manera de añadir el conocimiento subalterno a su producción de conocimiento porque en los planes curriculares cada vez hay menos materias de teoría,<sup>85</sup> en donde ésta, además, está casi en su totalidad saturada de enfoques europeos. Es decir, el conocimiento que se “produce” está guiado por teorías que, a pesar de su desconocimiento de nosotros, se nos presentan como útiles —o como las únicas útiles— para pensar y entender nuestras sociedades.<sup>86</sup> Como lo hace notar Edgardo Lander al describir:

En América Latina, las ciencias sociales, en la medida en que han apelado a esta objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las elites latinoamericanas a lo largo de toda

---

<sup>83</sup> Edgardo L. Lander, “¿Conocimiento Para qué?... *óp. cit.*

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>85</sup> Pasa en algunas áreas más que en otras.

<sup>86</sup> Parfraseando la frase de Dipesh Chakrabarty: “La paradoja cotidiana de la ciencia social de Tercer Mundo es que a ‘nosotros’ estas teorías nos parecen, a pesar de su ignorancia inherente de “nosotros”, eminentemente útiles para entender nuestras sociedades.” Véase en Dipesh Chakrabarty, “La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados ‘Indios’? en *Pasados Coloniales* CEAA, Centro de Estudios de Asia y África El Colegio de México, (1999).

la historia de este continente, de la "superación" de los rasgos tradicionales y premodernos que han obstaculizado el progreso, y la transformación de estas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales. Al naturalizar y universalizar las regiones ontológicas de la cosmovisión liberal que sirven de piso a sus acotamientos disciplinarios, las ciencias sociales han estado imposibilitadas de abordar procesos histórico- culturales diferentes a los postulados por dicha cosmovisión.<sup>87</sup>

Conviene destacar que el problema radica en que están fundamentadas en la visión eurocéntrica, no permitiendo que en otros espacios se pueda imaginar, pensar y concebir el mundo de otra forma, aun cuando en algunos de estos existe una inmensa mayoría que no se identifica con esta cosmovisión, en una sola dirección de conocimiento que no dialoga y al contrario monopoliza un solo tipo de episteme. A juicio del filósofo indio Claude Alvares:

Todavía nos estamos moviendo mucho a lo largo de una calle de sentido único – con todo se movimiento de la cultura ‘superior’ o ‘avanzada’ en el centro y la cultura ‘inferior’ o ‘deficiente’ en la periferia – porque así es como el conocimiento continúa fluyendo en el sistema global de conocimiento universitario.<sup>88</sup>

El mismo Alvares advierte que a pesar de los esfuerzos de los estudiantes —y algunos académicos— por buscar reflejar los problemas locales, dentro de las academias en casi todas las universidades a nivel global, los objetivos y las metodologías que utilizan las ciencias sociales siguen siendo de carácter euroamericano<sup>89</sup>:

---

<sup>87</sup> Edgardo L. Lander “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en: Edgardo Lander (Ed), *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”* (Buenos Aires: CLACSO, 2000), p. 11.

<sup>88</sup> Traducción del original: «We are still very much moving along a one way street – with all the movement from the ‘superior’ or ‘advanced’ culture at the core to the ‘inferior’ or ‘deficient’ culture at the periphery – because that is how knowledge continues to flow in the global university knowledge system. » Véase: Claude Alvares, “A critique of Eurocentric social science and the question of alternatives” en: Claude Alvares and Shad Saleem Faruqi (Eds.), *Decolonizing the University: the emerging quest for non-Eurocentric paradigms.* (Penerbit Universiti Sains Malaysia: Pulau Pinang:, 2012).

<sup>89</sup> Refiriéndose a EE.UU.

El impulso principal de los desarrollos en las ciencias sociales continúa originándose en el trabajo de académicos estadounidenses, británicos, franceses y alemanas (los llamados poderes de la Banda de las Cuatro Ciencias Sociales). Las universidades de otras partes del mundo se han reducido a copiar o estudiar la producción de los científicos sociales de estos países principales, incluyendo ideas, selección de problemas, metodologías y prioridades de investigación.<sup>90</sup>

La reflexión del filósofo se encamina a preguntarse cómo estas teorías pueden ser herramientas únicas para entender sociedades fuera de su contexto, mismas que fueron acuñadas por autores que menospreciaban la producción de conocimiento debido al tema racista y que hoy se nos presentan como la de entender cómo pensar.<sup>91</sup>

Las ciencias sociales en Latinoamérica viven de la tradición europea porque desde su comienzo de este lado del mundo, el pensamiento indígena y afro no fue incorporado en el proceso de producción de conocimiento, lo que generalizó un tipo de pensar que a comunidades, incluso en nuestros días, les es ajeno y extraño. De ahí, la necesidad de buscar nuevos enfoques de investigación, métodos y técnicas en favor de integrar conocimientos para dar respuestas adecuadas a los problemas sociales que se enfrentan.

América Latina ha vivido profundos procesos de cambio duales y contradictorios, como la desigualdad social, la democracia y el pluralismo cultural que exigen nuevos referentes teóricos, metodológicos y técnicos que expliquen y prevean cursos de acción de la política científica, lo cual exige la configuración de grupos de investigación interdisciplinarios que trabajen la explicación de dichos problemas en todas sus dimensiones y articulaciones cognitivas, así como las experiencias de los saberes acumulados en el área. Sus aportaciones colectivas en la generación de conocimiento

---

<sup>90</sup> *Ibid.*

<sup>91</sup> Haciendo una aclaración vital, la crítica que se expone aquí no debe ser entendida en términos de exterminación de conocimientos ya que sería caer en el mismo error que intentamos entrever. La crítica al eurocentrismo no debe ser entendida al revés de lo que se ha construido, por eso lo que criticamos es el control que ejercen las academias sobre la producción de conocimiento, repitiendo cánones de dominación cultural europea con el fin de comprender una realidad ajena. Así como poner sobre la mesa la propuesta del dialogo de saberes, que es cierto busca rescatar lo propio, no lo hace con la intención de aislarlo, sino de buscar comunicarlo en un justo entendimiento de este, sin jerarquías que totalicen o universalicen unas episteme sobre otras.

desde una perspectiva interdisciplinaria, permitirán la consolidación, formación y articulación de grupos de investigación interdisciplinarios.<sup>92</sup>

Las ciencias sociales no solo deben abrirse a la interacción y el intercambio con las disciplinas que la conforman, sino que esta necesidad de interdisciplina vaya más allá en el entendimiento de que existen otras formas de conocer y de crear conocimiento que hasta ahora han sido negadas por el hermetismo monopólico de las academias universitarias.

El caso de la historia en las academias universitarias es particularmente interesante para evidenciar cómo las narrativas históricas no parten de problemas específicos de cada región para interpretar su pasado, sino que se enseña como un cúmulo de aspectos generales que presentan estas premisas absolutas. Como evidencia el historiador bengalí Dipesh Chakrabarty:

Se trata de que en lo que toca al discurso académico de la historia —es decir, la “historia” como un discurso producido en el ámbito institucional de la universidad—, “Europa” sigue siendo el sujeto soberano, teórico, de todas las historias, incluyendo las que llamamos “indias”, “chinas”, “kenianas”, etcétera. Hay una peculiar manera en que todas estas otras historias tienden a volverse variaciones de una narración maestra que podría llamarse “la historia de Europa”.<sup>93</sup>

En la historia académica latinoamericana —al igual que las demás ciencias sociales— la producción de conocimiento es la inserción de teorías ajenas que dictan la historia de los pueblos porque su propia producción no entra en los parámetros académicos. Es decir, si en América Latina la historia que se está escribiendo forma parte del problema de identidad en el sentido de que no se está escribiendo una historia de México, por ejemplo, o de Colombia, sino una historia de una parte de la población, al darle ese sentido totalizante se engloban otras historias que no están siendo

---

<sup>92</sup> Carlos Hernández Alcántara, “Desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina. La experiencia en México”, *De Raíz Diversa*, núm. 2 (octubre-diciembre 2014), p. 51.

<sup>93</sup> Dipesh Chakrabarty, *óp., cit.*, p. 2.

contadas, pero sí añadiendo a la población que vive en los espacios geográficos, reduciendo su entender del pasado a una forma de contar la historia a través de la tradición académica europea y haciendo a un lado las demás perspectivas de la historia “nacional”. Esto es así porque: “La mayoría de las perspectivas de las ciencias sociales son elitistas. Se centran en los grupos dominantes de la sociedad y en sus preocupaciones. No tienen en cuenta la existencia de puntos de vista minoritarios. Tampoco se fijan seriamente en las minorías étnicas, los grupos desfavorecidos o los subalternos”.<sup>94</sup>

Las teorías que hemos ‘adoptado’ forman parte del racismo epistémico que se ha venido mencionando y es que la mayoría de academias de las universidades latinoamericanas no han dejado de reproducir la estructura elitista de su origen, cabría preguntarnos, ¿Qué historia se produce entonces en las universidades de América Latina? Y ¿Cómo los historiadores de esta parte del mundo hacen frente a los problemas relacionados a la crisis de identidad, si son ellos mismos quienes escriben una historia que le es ajena a su gente, relegando su forma de conocer y ser con el pasado? ¿Qué pasa con los modelos interpretativos europeos que ahora se cuestionan? ¿Estamos frente a una crisis intelectual de paradigmas?

---

<sup>94</sup> Claude Alvares, *óp. cit.*

## CAPÍTULO II. LAS INTERPRETACIONES EN CRISIS.

*La paradoja cotidiana de la ciencia social del Tercer Mundo es que a 'nosotros' estas teorías nos parecen, a pesar de su ignorancia inherente de "nosotros", eminentemente útiles para entender nuestras sociedades.*

-Dipesh Chakrabarty

Cuando, en el verano de 1989, Francis Fukuyama expuso sus polémicas ideas del fin de la historia, tan solo unos meses antes de la caída del muro de Berlín y con el inminente término de la Guerra Fría, las críticas por parte de estudiosos de la historia no se hicieron esperar y es que, qué osadía llamarle “Fin de la Historia” como si sólo se tratara de un episodio más en la humanidad.

Es cierto que quizás la intención de Fukuyama no estaba en afirmar literalmente un fin en la historia, sin embargo pretender que los acontecimientos tienen un fin y reducir su interpretación a un “pensar único” como lo plantea el estadounidense, sería caer en la falacia que hoy permite exponer el problema, pues se trata de vislumbrar justamente el por qué un pensar único es lo que ha llevado a la historia en muchas partes del mundo, a repensar su papel como disciplina formadora de una conciencia social. Y es que ya no sólo se trata del rol que juega la materia en algunos lugares, sino de cómo las interpretaciones carecen de estructuras sólidas para seguir siendo estudiadas y entendidas en los contextos en los que son empleadas.

Los fines de la historia son comunes cuando las crisis están presentes, indudablemente Fukuyama no ha sido el primero en presentarlo, sin embargo, su argumento se basaba en el final del desarrollo ideológico humano y en la universalización,<sup>95</sup> aspectos que no podemos pretender

---

<sup>95</sup> Perry Anderson, “Fukuyama” en *Los fines de la historia*, 2ª Ed. (Barcelona: Anagrama, 1996), p. 99.

que no nos están llevando a esta crisis. Así pues, en este segundo capítulo la intención recae en el análisis de la forma de estudiar la historia en un aspecto general para, posteriormente, compararlo con la particularidad que hemos escogido, en este caso será México y algunos países Latinoamericanos. Así, vislumbraremos de qué manera se cuenta la historia, quiénes la cuentan y desde qué aristas, con el fin de continuar la crítica iniciada en el capítulo anterior.

## **2.1 Los acontecimientos históricos y su interpretación.**

Tras su no tan lejana inmersión como disciplina científica, la Historia y los estudiosos de ésta se han dedicado a establecer regímenes y métodos para entender al ser humano y a su temporalidad en lo que se ha denominado “historiografía”, que, en su sentido más simple, refiere Julio Arostegui, se trata de la “escritura de la historia”.<sup>96</sup>

Entendida como tal, la historiografía se ha centrado en el estudio de técnicas y teorías para interpretar y analizar la Historia, ayudando a esclarecer el trabajo del historiador como creador de ella. Destaca Guillermo Zermeño que: “Desde su fundación la historiografía moderna no ha dejado de remozar. No han faltado los intentos por mejorar su funcionamiento y por dotarla de una mayor legitimidad en el campo de la ciencia.”<sup>97</sup>, empero, a lo que nos exhorta, por ejemplo, Michel de Certeau cuando en su libro *La escritura de la historia* pregunta: “¿Qué fabrica el historiador cuando ‘hace historia’?”<sup>98</sup> es a buscar claridad en definir la ciencia que se estudia, lo que implicaría la certeza para saber cómo estudiarla, sin embargo la operación no tuvo tal éxito pues

---

<sup>96</sup> Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, 1ra Ed. (Barcelona: Crítica, 1995), p. 27.

<sup>97</sup> Guillermo Zermeño Padilla, “4. La condición de subalternidad, condición posmoderna y saber histórico” en *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica* (México: El Colegio de México, 2002), p. 111.

<sup>98</sup> Michel de Certeau, “La operación historiográfica” en *La escritura de la historia* (México: Ediciones Gallimard, 1975), p 67.

incluso hasta nuestros días se trata de una tarea compleja el intentar darle una definición a la historia y mucho más su parte científica.

Existen muchas formas de darle sentido a la realidad. Esta, al ser subjetiva, depende completamente del contexto en el que se desarrolle. Sin embargo, hay interpretaciones que tienen cierto tipo de hegemonía dentro de las academias históricas alrededor del mundo. Siendo estudiadas como las grandes macro-teorías o paradigmas de los que se desprenden los demás estudios específicos o “microteorías”.

La historia trabaja con los denominados hechos históricos, mismos que precisan de ser interpretados para dar significado a la información nubosa del pasado. Bajo esta premisa, la forma científica de la historia, así como sus estudiosos, a lo largo del tiempo —o de su relativamente corta vida como ciencia— se ha dedicado a crear regímenes de interpretación de la realidad histórica y social.

Entre las más reconocidas y válidas dentro de los centros de historia, se encuentra en primera instancia el Positivismo. Partiendo del su homónimo filosófico, que tuvo gran hegemonía durante el siglo XIX, este enfoque historiográfico tiene como objetivo principal estudiar los hechos “tal cual sucedieron”, como precisa uno de sus máximos exponentes, Leopoldo von Ranke, al momento de definir esta teoría: “[...] se ha atribuido al historiador la misión de juzgar el pasado, de enseñar el mundo contemporáneo para servir al futuro: nuestro intento no se inscribe en tales elevadas misiones, sólo intenta mostrar lo que realmente fue”,<sup>99</sup> donde el hecho fue visto como “la

---

<sup>99</sup> Cristina E. Guerra, “Modelos epistemológicos y metodológicos en el desarrollo de la historia” en *Red Universitaria de Aprendizaje*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), p. 6,

representación fidedigna del pasado”.<sup>100</sup> Para esto, los hechos se debían comprobar y a partir de ahí formular leyes:

El positivismo, mezclado con los fines de la historia científica, preparó la tarea de conseguir por lo menos, cumplir la exigencia de demostración de los hechos, dejando para más tarde la búsqueda y formulación de leyes. [...] Los historiadores se empeñaron en la exactitud, para que lo más pronto posible sus estudios condujeran al descubrimiento de las leyes. Ese momento, claro, nunca llegó.<sup>101</sup>

Los positivistas estaban convencidos de que la historia era una narración lineal de hechos que llevan al progreso. Además, que el historiador debía alejarse del relato para que no influyeran en él los aspectos subjetivos. Como se ha descrito, el punto de partida de esta corriente es su incansable lucha por volver científico el trabajo del historiador y a la disciplina en general, rechazando las teorías y filosofías<sup>102</sup> que convierten al estudio en algo abstracto y poco confiable.

Augusto Comte —quien fuera nombrado padre del Positivismo— estaba convencido de que no podía aceptarse ningún conocimiento si previamente no había sido experimentado y demostrado.<sup>103</sup> Asimismo, cabe resaltar que esta corriente ayudaría al desarrollo de la humanidad y al retorno al orden después de los problemas que enfrentaba Europa tras la Revolución Francesa, enfatiza Josefina Zoraida: “Quería convencer a sus congéneres de la necesidad de comprenderlo cuanto antes, atender el mensaje y emprender la reconstrucción que dejara atrás la ‘anarquía

---

<sup>100</sup> Luis Ervin Prado Arellano, “Hecho histórico y su historia”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 15 (2010), p. 267,

<sup>101</sup> Josefina Zoraida, “El positivismo y su influencia en la historiografía” en *Historia de la Historiografía* (México: Ediciones Ateneo, 1978), pp. 137-138.

<sup>102</sup> Luis Ervin Prado Arellano, *óp. cit.*, *Ibid.*

<sup>103</sup> Josefina Zoraida, *óp. cit.*, *Ibidem.*

mental'[...] Ofrecía el único camino posible, todo un sistema de reorganización social, mediante el cual se aseguraba las metas anheladas: orden y progreso".<sup>104</sup>

Víctima de su contexto y en constante lucha por acreditación con las otras disciplinas científicas, los estudiosos de esta corriente buscaban la forma de interpretar "objetivamente" la realidad, aspecto bastante debatible hoy en día pues se sabe que interpretar es una acción completamente subjetiva, lo que, desde luego, no le quita menos mérito a esta forma hermenéutica, pues si se puede rescatar algo es el intentar reducir la duda en los análisis de los hechos históricos, ya que el mismo Aróstegui la define como: "la historiografía positivista es la de los hechos, establecidos a través de los documentos, inductivista, narrativa, desde luego, pero sujeta a un método".<sup>105</sup>

A finales del siglo XIX, se pronunció una nueva corriente que busca hacerle frente al positivismo: el historicismo. Este se planteó como un enfoque que buscaba crear una teoría sobre la historia, donde esta era concebida como única pues los hechos históricos solo sucedían una vez. Opuesto a su antecesor, el historicismo plantea la relación del historiador con su relato, pues estos estudiosos tenían la idea de que el historiador debe darle sentido a la narración para que esta adquiriera un significado:

El historicismo abre un nuevo capítulo en la historiografía. Considera como objeto de la historia la vida humana en su totalidad y multiplicidad. Considera que los conceptos abstractos empleados por la filosofía no son adecuados para aprehender las realidades concretas de la historia e intenta abordar el pasado no ya en términos de comparación, sino desde sí misma. La tarea de la historia no es ya la búsqueda de leyes y principios [como planteaba el positivismo], sino comprender hasta donde sea posible la infinita variedad de formas históricas inmersas en los acontecimientos [...] Lo

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p 142.

<sup>105</sup> Julio Arostegui, "3. La renovación contemporánea de la historiografía"... *óp. cit.*, *Ibid.*

que debe hacer el historiador no es establecer los hechos, sino adquirir conciencia de sí mismo en la realidad histórica.<sup>106</sup>

A pesar de no ser parte de las llamadas “historiografías modernas”—que surgen justamente en el periodo entreguerras del siglo XX, pero que no serían consagradas en las academias hasta la segunda mitad de este mismo— estos dos enfoques historiográficos siguen teniendo un gran peso dentro de los planes curriculares en materia de la disciplina histórica. Advertimos que se trata de una necesidad casi imperiosa de los estudiosos históricos por seguir considerando a la historia como una ciencia metodista que sólo considera un tipo de fuente válida para su estudio.<sup>107</sup>

Dentro de estos grandes paradigmas historiográficos ‘modernos’ se encuentra la Escuela de los Annales.<sup>108</sup> Fundada como la revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* por los historiadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre en el primer mes de 1929, esta corriente ha contribuido fuertemente a la transformación de la historiografía en la academia, específicamente en la francesa, pues ha sentado las bases de cambio paradigmático entre los enfoques positivistas e historicistas decimonónicos y la llamada “nueva historia”.

---

<sup>106</sup> Josefina Zoraida, *óp. cit.*, pp. 165-166.

<sup>107</sup> Este juicio no es parte del debate que por ahora corresponde a este trabajo. Empero, dejamos abierta la discusión que en algún momento inicio Hayden White en su libro *Metahistoria* cuando expone que la historia no sigue métodos comunes y que la única forma que hay de convertirla en ciencia es justamente cuando los estudiosos de ésta puedan establecer leyes fijas y predeterminadas en donde todos los análisis históricos puedan ser interpretados, sin embargo, como ya se expuso la interpretación de los hechos es subjetiva y depende del contexto en el que se desarrolla. Véase: Hayden White, “Introducción” en *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001).

<sup>108</sup> Algunos investigadores difieren con el término, llamándole “Corriente historiográfica francesa”. Aquí la llamaremos de esa forma por efecto de practicidad y porque comúnmente se le ha conocido así. Igualmente, no deje de verse: Carlos Antonio Aguirre Rojas, “La corriente de los Annales y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia” *Cuaderno de Trabajo*, núm. 3 (Veracruz: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, 1998).

Este modelo interpretativo, como su nombre lo dice, rescata la historia social y al ser humano como su protagonista en donde el objetivo principal es estudiar los procesos<sup>109</sup> y la relación de la historia con las demás disciplinas de estudio social. Además, menciona Aróstegui, se produjo una revolución en la forma de concebir el documento histórico, mientras que los positivistas creían fielmente que las fuentes documentales —oficiales— garantizaban la verdad del relato histórico, Lucien Febvre, quien le da igualmente un valor importante a los documentos, también señalaba que se podía ser historia sin ellos y con otras evidencias no necesariamente escritas.<sup>110</sup>

Igualmente, la perspectiva historiográfica francesa le dio a su historia una óptica de apertura al diálogo con otras ciencias sociales,<sup>111</sup> haciéndola parte de un proceso interdisciplinario donde otras áreas podían contribuir, con sus teorías y métodos, a la interpretación de los hechos históricos. Fue, al contrario de su antecesora, una corriente que se centraba en recuperar al ser humano y a su contexto sociocultural:

La aportación de *Annales* significó también un extraordinario desarrollo de nuevas temáticas y un interés por el uso de nuevos tipos de fuentes, tendencias ambas que no han hecho sino adquirir mayor impulso a lo largo del desenvolvimiento de la escuela y, lo que probablemente es lo más importante de todo, un talante enteramente distinto hacia la relación de la práctica historiográfica con ciencias sociales como la geografía, la sociología, la antropología, la economía.<sup>112</sup>

Siendo la interdisciplinariedad la herramienta esencial en el estudio de los acontecimientos, el enfoque de la escuela de los Annales ha perdurado y resurgido como un paradigma importante dentro de las escuelas de historia en su necesidad de dialogar con otras disciplinas para buscar

---

<sup>109</sup> Cristina E. Guerra, *óp. cit.*, p.8.

<sup>110</sup> Julio Arostegui, *óp. cit.*, p. 111.

<sup>111</sup> Prado Arellano, *óp. cit.*, p. 272.

<sup>112</sup> Julio Arostegui, *óp. cit.*, *Ibidem*.

enriquecer las perspectivas de estudio. Y, aunque la generación que heredó la corriente francesa, fue muy influyente durante los años 70, incluyendo en ella los planteamientos de Fernand Braudel sobre las duraciones y la integración del espacio y la política en el discurso histórico,<sup>113</sup> critica fuertemente Aróstegui:

Una consideración crítica general de la significación de la escuela debería tener muy en cuenta, por tanto, dos hechos importantes y de significado en parte contradictorio. El primero sería, sin duda, la capacidad para crear un nuevo paradigma de la práctica historiográfica, hoy enteramente asumido, como hemos dicho. Pero, en el otro extremo, los integrantes de *Annales* no han forjado una nueva «concepción de la historia» y ello en el sentido más riguroso de esa expresión. Los hombres de la escuela renunciaron explícitamente a la «filosofía» como dijo Lucien Febvre, a propósito de su crítica de la obra de Arnold Toynbee, pero ello aparejaba de hecho la renuncia a toda «teoría», aunque el mismo Febvre hablara de la necesidad de ella. La escuela no se ha pronunciado, en forma de aportación teórica, sobre la naturaleza de la historia, la sociedad, la ciencia, etc., y de hecho tampoco sobre la naturaleza del conocimiento histórico.<sup>114</sup>

El marxismo no quedó fuera de los grandes paradigmas historiográficos del siglo pasado, porque si bien la perspectiva teórica surgió como tal en el siglo XIX, no fue sino hasta el siglo XX que se comenzó a utilizar en los estudios de historiográficos bajo el nombre de “materialismo histórico”.

Karl Marx, precursor de esta corriente, manifiesta que «La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases»,<sup>115</sup> en otras palabras, la historia, es para Marx, la producción del ser humano por medio de trabajo o lo como menciona Pierre Salmon: “[...] las condiciones materiales constituyen la base de las motivaciones psicológicas; en la historia

---

<sup>113</sup> Ejemplarizándolo en su obra más importante: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*.

<sup>114</sup> Julio Arostegui, *óp. cit.*

<sup>115</sup> Karl Marx y Federic Engels, “Burgueses y proletarios” en *El manifiesto comunista*, 4ta ed. (Madrid: Fundación Federico Engels, 2004), p. 27.

de toda sociedad hasta nuestros días, el análisis de la estructura económica subyacente demuestra la importancia preponderante de la lucha de clases”.<sup>116</sup> El objetivo de esta corriente era comprender cómo se desarrollan y cambian las sociedades a lo largo del tiempo, es decir orientar el análisis a tres preguntas principales: cómo surgieron, cómo cambian y por qué.

Desacreditado por muchos e idolatrado por otros, el materialismo histórico ha constituido una forma de mirar la historia a través de los “no privilegiados” por las historias tradicionalistas que volteaban a ver a los grandes personajes. En esta historia el análisis se centra a esta lucha de opresores y oprimidos, estrenando la propuesta de la denominada “historia desde abajo” donde se buscaba: “rescatar las historias de los hombres y mujeres ignorados y ocultados por la historia; estudiar sus luchas, sus niveles de vida, sus ideologías y creencias.”<sup>117</sup>, dando un giro innovador a las historias que se centraban en el análisis de los “grandes hombres y los grandes acontecimientos”. Su importancia radicó, enfatiza Zoraida Vázquez, en “haber señalado el factor económico como fundamental en la historia, enriqueciendo de esta manera, con un nuevo punto de vista, la comprensión del proceso histórico”.<sup>118</sup>

A partir de los años 80 y 90 se produjo una tensión de estos tres grandes paradigmas historiográficos y con ello, la necesidad de reorientar el quehacer histórico. Esta crisis se visibilizó en muchos ámbitos, sin embargo, el que llama la atención fue el de la edición de primavera de 1988, de la revista de Annales titulada “*Histoire Et Sciences Sociales. Un Tournant Critique?*” o “*Historia y ciencias sociales. ¿Un punto de inflexión crítico?*” en donde se exhortaba a un cambio de rumbo en los paradigmas historiográficos debido a la imposibilidad de resolver los problemas

---

<sup>116</sup> Pierre Salmon, “Introducción” en *Historia y Crítica. Introducción a la metodología histórica* (Barcelona: Teide, 1972), p. 31.

<sup>117</sup> Prado Arellano, *óp. cit.*, p. 275.

<sup>118</sup> Josefina Zoraida, *óp. cit.*, p. 164.

que se suscitaban.<sup>119</sup> El problema fue que estas formas de interpretar la historia no eran del todo distintas a las estructuras tradicionalistas del siglo XIX, lo que terminó por llevarlas al estado de confusión del que derivó la crisis:

En ambas escuelas [marxismo y Annales], predominaron las explicaciones excesivamente generales, la macrohistoria, que concebía al desarrollo sobre la base de un único esquema, eurocéntrico, unilateral, que obviaba todas las particularidades, todas las peculiaridades, las aportaciones individuales, lo efímero y lo contingente del proceso histórico. La crisis de paradigmas significa el derrumbe de los metarrelatos filosóficos que pretendían darle un rumbo predeterminado a la historia.<sup>120</sup>

Es en este contexto que surgen nuevos enfoques de interpretación en la disciplina histórica. Una de las más estudiadas y que se ha constituido como el gran *boom* dentro de las academias de historia contemporánea es la “Historia Cultural”.<sup>121</sup> Influida por esta ruptura y el auge del Giro Lingüístico<sup>122</sup> —*Linguistic Turn*— se propone la descripción de los aspectos culturales, dándole importancia a las representaciones simbólicas de los objetos culturales y al análisis de discurso, de ahí la relación con la lingüística. Siendo el mismo Chartier quien pone los cimientos de esta nueva

---

<sup>119</sup> “*Histoire Et Sciences Sociales. Un Tournant Critique?*” *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 43, no. 2 (1988) : 291-293. Doi :10.1017/S0395264900070050.

<sup>120</sup> Roberto López Sánchez, “La crisis de paradigmas en la historia, las nuevas tendencias historiográficas y la construcción de nuevos paradigmas en la investigación histórica”, *Espacio Abierto*, vol. 9, núm. 3, (2000), p. 396.

<sup>121</sup> Burke hace un análisis sobre esta corriente situándola en la Alemania del siglo XIX, sin embargo, sugiere que los encuentros interdisciplinarios entre historiadores y antropólogos fue lo que innovó en la historia cultural de entre 1970-1980. Puede verse: Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural* (Barcelona: Ediciones Paidós, 2006) p. 69.

<sup>122</sup> Aróstegui refiere al respecto: “el debate acerca de la cultura, de la significación de la Historia y de la naturaleza de la «escritura de la historia»... estaba estrechamente relacionado con la cuestión de nuestra *representación lingüística* del mundo... se entiende como tal aquella dirección filosófica orientada hacia una atención primordial del lenguaje” Véase: Julio Aróstegui, “La crisis de la historiografía y las perspectivas” *óp. cit.*, pp. 139-140.

concepción del mundo como representación de los objetos culturales al definir sus características exponiendo:

Los rasgos característicos de la historia cultural así definida que articula la constitución de nuevos campos de investigación con la fidelidad a los postulados de la historia tradicional, son la traducción de la estrategia de la disciplina que se daba una legitimidad científica renovada recuperando para su beneficio las armas que habrían debido derribarla.<sup>123</sup>

Se jacta, además, del éxito obtenido de esta nueva historia que contribuyó a consolidar las alianzas entre disciplinas que por mucho tiempo se concebían como fuertes rivales de la historia.<sup>124</sup> La Historia Cultural se presentó como la solución a esta crisis de los paradigmas hasta entonces dominantes, empero impregnada, desde luego, por la mirada eurocéntrica de sus creadores.

Estas corrientes siendo las más aceptadas hoy en día dentro de las academias mundiales de historia, se presentan como las formas más certeras de interpretar los acontecimientos históricos, empero, cómo es posible que todos los hechos del mundo, con sus particularidades específicas, se rijan bajo estas concepciones, todas europeas.

La disciplina histórica, entendida como la recopilación de experiencias pasadas, ha existido en todas las sociedades desde que el ser humano tiene conciencia, de ahí la famosa frase del gremio histórico que define al humano como autor de su historia gracias a la conciencia que tiene de su temporalidad.

A lo largo del tiempo, las distintas sociedades se han dedicado a preservar su pasado, por razones diversas, el estudio del pasado se vuelve una constante en el devenir de estas. Sin embargo,

---

<sup>123</sup> Roger Chartier, “El mundo como representación”, en *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (Barcelona: Ed. Geisa, 1992), p. 47.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

aunque las raíces estructurales de la historia como disciplina y refiriéndonos específicamente a la parte “científica”, es decir a la historiografía, pueden ser estudiadas como generales, cada sociedad tiene necesidades distintas de interpretación y reconstrucción de su pasado, como menciona S. S. Barlingay:

De hecho, los problemas no son los mismos en las distintas sociedades, como tampoco lo son los que plantea la reorientación de cada una de ellas, considerada por separado. El hecho de que hablemos de sociedades desarrolladas y subdesarrolladas implica que estas deben hacer un esfuerzo suplementario para ponerse a la altura de aquellas, que han adelantado; además, incluso entre las sociedades desarrolladas puede haber una jerarquía. Sería, pues, preferible resolver nuestros problemas individuales antes de pensar en establecer un modelo universal y un sistema de valores únicos.<sup>125</sup>

## **2.2 La tradición de la narrativa histórica en Latinoamérica.**

La práctica historiográfica en América Latina no ha distado de ser diferente a las del resto del mundo. Desde el primer contacto de los pueblos que habitaban el continente con los europeos, éstos se dedicaron a imponer y cultivar un tipo de escribir, hacer y pensar los acontecimientos pasados.

La tradición europea formó a las nuevas naciones bajo las ideas de una narración de historia lineal y progresiva. Asimismo, las academias de las nacientes universidades siguieron los parámetros europeos de interpretación de la historia ya que éstas eran concebidas como las más adecuadas para interpretar los acontecimientos.

No estamos frente a un trabajo de historia de la historiografía, pues hacer el recorrido de ésta en el continente sería una tarea tan vasta que podría realizarse solo un trabajo sobre ella, es

---

<sup>125</sup> S. S. Barlingay, “La historia, el ser histórico y la historiografía” en *Historia y diversidad de las culturas*, 1ª Ed. (Barcelona: Ediciones del Serbal, 1984), p. 242.

por eso que el objetivo de este apartado está, primeramente, en analizar algunos contenidos curriculares de las principales universidades del país para identificar cómo se estudia la historia, qué materias predominan y lo más importante, evaluar el perfil teórico metodológico que ofrecen estas instituciones en aras de formar a los futuros historiadores.

Posteriormente estableceremos una comparación con algunas universidades del continente latinoamericano con la finalidad de vislumbrar patrones tanto comunes como diferentes en sus estructuras. Es pertinente mencionar que se escogieron partiendo de dos criterios principales: mejores universidades del país según su ranking interno (nacional) y universidades con mayor número de estudiantes en el área de ciencias sociales, específicamente en la carrera de historia. Todo esto con el objetivo de demostrar el sesgo historiográfico que existe dentro de las academias de formación del historiador, aunado a la búsqueda y preocupación de algunos países por instaurar nuevas formas de estudiar y pensar la historia, así como de los que siguen enseñándola como en el siglo pasado.

Dentro de las escuelas de historia de trayectoria más destacables de México, se encuentra en primera instancia la Universidad Nacional Autónoma de México, una de las universidades más grandes del país en donde el ciclo escolar 2020-2021, registró un número de 1,739 aspirantes a la licenciatura en historia.<sup>126</sup>

En lo relativo a las materias de perfil teórico-historiográfico, al repasar el currículo, se observa que en las áreas relacionadas a la teoría —seis: cuatro obligatorias y dos optativas— se

---

<sup>126</sup> “UNAM, Oferta académica”. UNAM 2021, <http://oferta.unam.mx/historia.html>.

realiza un recorrido historiográfico —explícitamente—occidental, donde, además, son abordadas con bibliografías casi en su totalidad, por autores europeos.<sup>127</sup>

Sin embargo, conviene destacar que en el “Proyecto de Modificación del Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Historia” redactado en diciembre del año 2020, la creación de una asignatura obligatoria de elección titulada “Nuevos enfoques en la Historia” que tiene como objetivo: “romper los esquemas tradicionales, particularmente en cuanto a periodización y a la visión eurocéntrica se refiere, y proponer nuevas miradas que pueden integrar perspectivas de estudio como la larga duración, la historia comparada o el diálogo con otras ciencias sociales como la antropología, la sociología, la lingüística o la etnología”,<sup>128</sup> se denota un gran esfuerzo por innovar las perspectivas de abordaje dentro de la formación del futuro historiador.

Otra particularidad a destacar del plan de estudios que ofrece esta universidad es que las materias relacionadas a los recorridos históricos regionales son optativas, lo que no pone a la historia de Europa como privilegiada, ocupando la mayor parte de las materias obligatorias, como sí sucede en casos que veremos más adelante, aquí se da espacio a ver otro tipo de historia como por ejemplo de África que muchas veces es ignorada y se miran en conjunto con la historia de otros lugares como Asia, sin embargo sin rastro alguno de historia del continente latinoamericano, únicamente de su parte anglosajona.

Siguiendo con la examinación de instituciones formadoras de historiadores. La segunda universidad que se analiza es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con un perfil de

---

<sup>127</sup> Véase anexo.

<sup>128</sup> Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, “3.4.2III.2 Asignatura obligatoria de elección” en *Propuesta de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México*, (Diciembre de 2020) p. 53. Consultado el 22 de noviembre de 2023. <https://historia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/01/PROPUESTAPLANESTUDIOSHISTORIA08.12.20.pdf>.

ingreso más discreto que la UNAM, esta universidad presenta un plan curricular con únicamente dos materias de teoría obligatorias, donde al igual que la anterior, en su totalidad existe la prelación por escritores europeos.

Igualmente cabe hacer la aclaración de que, en este caso, las materias de “Historia General”, son obligatorias y se dividen en cuatro relacionadas a la historia de Europa y dos a la del continente americano. Posiblemente el rasgo más rescatable está en el caso de la materia de Seminario de Especialización, donde las y los alumnos pueden “consolidar su formación teórico y práctica con un conocimiento extra dentro de la carrera”,<sup>129</sup> el área de Investigación hace énfasis en nuevas formas o tendencias contemporáneas de hacer la historia, estudiando corrientes como: Estudios subalternos, Historia de las mujeres, Historia Global e incluso Historia Decolonial.

Es cierto que este tipo de materias amplían el panorama de enfoques historiográficos, no obstante, siguen siendo una pequeña proporción con relación a las perspectivas europeas y es que, en el caso particular de esta institución, las producciones de investigación más comunes se centran en la historia poblana tratando de estudiar su “esplendoroso pasado virreinal”, dejando de lado las problemáticas de estructura específicas de la disciplina. Lo que, por supuesto crea vacíos relacionados a los temas de crítica en el perfil teórico-metodológico, este último siendo por demás uno de los aspectos más importantes en la formación de un historiador.

La tercera institución a destacar es la Escuela Nacional de Antropología e Historia,<sup>130</sup> es quizás la más especializada, como su nombre lo sugiere, en estudios históricos. La ENAH se ha

---

<sup>129</sup> “BUAP. Filosofía y Letras” BUAP 2021. <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-historia/#planestudios>.

<sup>130</sup> El caso particular de la revisión de esta universidad no entra dentro de los criterios mencionados de elección, sin embargo al ser una institución especializada en estudios históricos, nos pareció pertinente añadirla al análisis para contrastarla con otras instituciones “no especializadas”.

constituido como un pilar formador de historiadores a lo largo del país, empero, al revisar su plan de estudios nos percatamos de la fuerte presencia de perspectivas europeas en materias como: Materialismo Histórico e Historia Social Inglesa, Del Positivismo a la Escuela de los *Annales*, Historicismo, Hermenéutica y la Escuela de Frankfurt,<sup>131</sup> constituyendo un campo de formación historiográfica con una visión hegemónicamente eurocéntrica, pues todas las teorías enseñadas parten de esa perspectiva. Es una interesante aportación de los egresados porque como lo mencionan en el “Campo laboral”, pueden contribuir en el diseño de planes y programas de estudio enfocados al estudio de la historia, mismos que, por supuesto, van a estar impregnados de estas corrientes.<sup>132</sup>

Continuando con el recorrido, está la Universidad de Guadalajara que en los últimos años se ha dedicado a crecer su área social humana. Presenta en su plan curricular de la carrera en historia aspectos interesantes. En primer lugar, está el Área de formación básica particular obligatoria con materias en conjunto de historia e historiografía: cuatro de México y cinco “universal” o europea. El plan de estudios no cuenta con la información acerca de la bibliografía que se usa para abordar estas materias, sin embargo, pensamos que se trata del mismo caso que en las tres instituciones antes mencionadas. En segundo lugar y aunque existe poca presencia de materias relacionadas al aspecto teórico-metodológico en el área obligatoria, es necesario destacar un aspecto interesante dentro de este mapa curricular. En las “Áreas de formación especializante

---

<sup>131</sup> “Instituto Nacional de Antropología e Historia. ENAH” Gobierno de México, 2016, <https://www.enah.edu.mx/index.php/plan-l-his>.

<sup>132</sup> Es pertinente indicar que si bien tanto la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) como la Universidad Nacional Autónoma de México cuentan con programas de posgrados en estudios latinoamericanos y de indigenismo, la intención de este apartado se enfoca únicamente en la licenciatura como base para la formación de los futuros historiadores.

selectiva”,<sup>133</sup> casi en su totalidad abordan cuestiones particulares del devenir histórico en México: Orientación en prehistoria y estudios mesoamericanos, Orientación en estudios coloniales y Orientación en historia moderna de México, sin rastro de estudios especializados en Europa.

Esta guía de la carrera en historia parecería estar fuertemente enfocada a aspectos de historia cultural, ya que tiene muchas materias optativas sobre estos aspectos, tanto regionales del estado de Jalisco como nacionales de México, empero, las materias relacionadas al quehacer del historiador no destacan. Ignoramos si en los Seminarios de investigación se abordan cuestiones de este tipo, sin embargo, son materias que consideramos deberían estar dentro de los primeros semestres de formación curricular del historiador.

Finalmente se encuentra la Universidad Autónoma Metropolitana que destaca igualmente por sus esfuerzos en cuestiones de investigación social y humana. Esta institución presenta un plan de estudios en Historia con materias variadas: cuatro de historia europea, cinco de México, tres de América Latina e incluso historia de Asia y África por separado.<sup>134</sup>

En la formación básica-instrumental, cuentan con bastantes materias relacionadas a historiografía y metodología, siendo una de las más completas. Aunque al igual que en el ejemplo anterior, no podemos visualizar la bibliografía que se utiliza para enseñar estas materias. Es pertinente hacer énfasis en que al ser uno de los planes curriculares más extensos, se enfocan en la preparación interdisciplinaria, misma que se ve planteada en los objetivos de la carrera.

---

<sup>133</sup> “Guía de Carreras” Universidad de Guadalajara, 2020, <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/#tabla4>.

<sup>134</sup> “Casa abierta al tiempo. UAM”. Universidad Autónoma Metropolitana, 2022, [https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43\\_5\\_Lic\\_en\\_Historia\\_IZT.pdf](https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43_5_Lic_en_Historia_IZT.pdf).

Como se ha podido observar, en el caso particular de México, las materias relacionadas al estudio del quehacer histórico, están fuertemente impregnadas de corrientes historiográficas europeas, como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, estos enfoques van desde el tradicional positivismo hasta los grandes paradigmas modernos europeos. Formando especialistas ajenos a las preocupaciones de escritura y pensamiento de su historia regional, reduciendo sus problemas a otro tipo de entendimientos distantes a su contexto. Aunque este es el caso específico en México, cabe mencionar las diferencias o similitudes con sus pares latinoamericanos. Hacer un análisis exhaustivo de los planes de estudio de otras universidades a lo largo del continente es una tarea exhaustiva que, por falta de tiempo, reduciremos a analizar de manera general.

Primeramente, es adecuado nombrar aquellas instituciones en donde existe mayor presencia de estudios latinoamericanos y regionales del país al que pertenece. Destaca la Universidad Javeriana de Bogotá, donde hay cinco materias de Problemas de la Historia en América y América Latina, así como dos específicas del país.<sup>135</sup> Aun cuando se siguen viendo perspectivas “universalistas” como el marxismo o el estructuralismo hay una gran dedicación por presentar perspectivas distintas e intentar abordar problemáticas regionales, por supuesto que ignoramos cómo se aborden —qué bibliografía se utiliza— sin embargo, añadirlas a los planes curriculares le da un gran peso a —justamente como el nombre de la materia lo dice— los problemas en materia de historia tanto del país como del continente.

Otro caso particularmente interesante es el que presenta la Universidad Nacional de Salta en Argentina en donde las materias disciplinares hay una clara prelación por los estudios tanto del continente como del país en contraposición con la historia europea. A pesar de no poder analizar

---

<sup>135</sup> “Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Pregrados” Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, <https://www.javeriana.edu.co/carrera-historia>.

profundamente las materias del área teórico-metodológica, un aspecto importante a destacar es la descripción de la materia de historiografía que postula: “Abordará el estudio de los discursos históricos y sus condiciones de producción, atendiendo a los aspectos metodológicos, con especial referencia a la historiografía argentina y regional”,<sup>136</sup> este énfasis que se hace a la historiografía argentina podría sugerir que se abordan problemáticas relacionadas al contexto particular, sin embargo no podemos hacer juicio pues solo es información parcializada.

Un caso similar es la carrera de historia de la Universidad de Buenos Aires, que, aunque, de igual forma que las otras dos no se puede saber con certeza cuál es el material bibliográfico que se utiliza para impartir las materias teórico metodológicas, tienen dentro de las materias optativas algunas como: Historia de la colonización y descolonización, Problemas Latinoamericanos Contemporáneos y seis materias relacionadas a la historia de América y Argentina.<sup>137</sup>

Una mención especial es la carrera de historia en la Universidad Pública del Alto en Bolivia. Destacan: el Área de formación o eje curricular en Historia de América -Aywi Ayala.- y el Área de formación o eje curricular en Historia de Bolivia Qullasuyu.-, esta última haciendo énfasis en la Historia de ciencias ancestrales originarias.<sup>138</sup>

Esta institución no sólo les da un gran peso a las cuestiones relacionadas a la historia regional, sino que centra sus esfuerzos en que los alumnos sigan investigando sobre los pueblos originarios no sólo de Bolivia, sino de todas las partes regionales del continente y podemos poner en diálogo con otras culturas del mundo. Es decir, ya no se ve a la historia latinoamericana como

---

<sup>136</sup> “HUM.UNSA” UNSA 2022, <http://hum.unsa.edu.ar/carreras/Historia.pdf>.

<sup>137</sup> “FILO:UBA. Facultad de Filosofía y Letras”, UBA, <http://historia.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>.

<sup>138</sup> “UPEA. Carrera de Historia”, ABC LA UPEA 2013, <https://upea.reyqui.com/2013/10/carrera-de-historia-de-la-upea.html>.

un proceso de incorporación a los estándares culturales europeos, sino que ahora se mira esta historia en contraste con las existentes en el mundo, dando un gran paso en el proceso de descentralización del discurso europeo en las narrativas regionales.

Por su parte, la Universidad de Chile presenta un plan de estudios con siete materias relacionadas a la historia de América y regional del país, contra únicamente tres de historia europea.<sup>139</sup> Aunque no podemos saber el enfoque de las materias relacionadas a lo teórico-metodológico, es apreciable ver cómo se hacen presentes materias como “Sociedades Indígenas de América y de Chile”,<sup>140</sup> que si bien no podemos saber desde qué perspectiva se abordan o con qué énfasis, por lo menos podemos visualizar que hay un gran espacio para las historias tanto de América como de Chile, en contra posición con la historia europea.

La tradición de narrativa histórica en Latinoamérica se ha reducido a aprender no sólo corrientes de interpretación europeas, sino la forma lineal de contar los acontecimientos: desde lo más antiguo hasta lo más moderno. La historiografía latinoamericana en las universidades parecería no ser más que un anexo discreto de la historiografía europea, enfatiza el historiador venezolano Roberto López Sánchez:

La historiografía latinoamericana se constituyó desde sus orígenes como apéndice de la historiografía europeo-occidental. Los europeos inventaron su propia “historia universal”, restringida a los procesos en los cuales ellos estuvieron involucrados. Desde Grecia (“la cuna de la civilización”) hasta el capitalismo globalizado actual habría, según el eurocentrismo, una sola línea de desarrollo, y los pueblos que se mantuvieron al margen del contacto europeo serían sencillamente momentos oscuros, secundarios e irrelevantes

---

<sup>139</sup> Aunque no se especifica que sea de Europa, se entiende por los títulos: Historia Medieval, Moderna y Contemporánea.

<sup>140</sup> “Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile”, Universidad de Chile, <https://filosofia.uchile.cl/carreras/5000/licenciatura-en-historia>.

del proceso histórico. [...]El eurocentrismo parte de considerar que el desarrollo histórico de todas las sociedades en el mundo entero debe pasar necesariamente por las etapas que atravesó Europa.<sup>141</sup>

Y aun cuando —como se describió— existen bloques específicos de historia de América y regionales, estos se centran —con sus excepciones— en el estudio del pasado desde la llegada de los europeos hasta la actualidad. Son realmente pocos y discretos los perfiles académicos que presentan alternativas.

En efecto, hay que ser conscientes de que las escuelas se rigen bajo sistemas educativos que al final responden a las imposiciones de un aparato estatal que exige cierto currículo que deben abarcar las academias, pero que no está de más mencionar, estas últimas igualmente juegan un papel importante tanto en la divulgación como en la ausencia de ciertos conocimientos.

Está claro que el patrón común en las estructuras de los planes previamente analizados, presenta un sesgo ideológico privilegiando cierto tipo de estructuras que se muestran como “universales” pero que como se verá a continuación, son carentes de este mismo adjetivo y estancan el desarrollo del conocimiento.

### **2.3 La crisis de los universalismos en la narrativa historiográfica.**

*La premisa del escritor europeo es la unidad de un tiempo lineal, que progresa hacia delante digiriendo, asimilando el pasado. Entre nosotros, en cambio, no hay solo un tiempo: todos los tiempos están vivos, todos los pasados son presentes.*

-Carlos Fuentes.

---

<sup>141</sup> Roberto López Sánchez, *óp. cit.*, p. 406

Tras el largo periodo de traumatismo que sufrió Occidente —Europa occidental— durante prácticamente todo el siglo pasado, los científicos y eruditos cuestionaron el propósito final de sus conocimientos, y así las críticas al eurocentrismo y a su papel como potencia ejemplizadora del resto del mundo comenzaron a tomar fuerza en los países del llamado ‘Tercer Mundo’: Asia, África y a finales del siglo en América, específicamente en los países latinoamericanos. Aimé Césaire, expone esta situación de incapacidad europea de seguir presentándose como modelo de conciencias frente al mundo, debido a su propia incapacidad de resolver sus problemas, resultado de dos guerras que condenaron el continente:

El hecho es que la civilización llamada “europea”, la civilización “occidental”, tal como la configuran dos siglos de régimen burgués, resulta incapaz de resolver los dos mayores problemas a que su existencia misma ha dado origen: el problema del proletariado y el problema colonial; que, llamada a comparecer ante el tribunal de la “razón” o el de la “conciencia”, esta Europa se revela impotente para justificarse, y que, a medida que pasa el tiempo, se refugia en una hipocresía tanto más odiosa cuanto menos posibilidades tiene de engañar a nadie.<sup>142</sup>

El elemento central de este juicio estaba relacionado a poner en evidencia el carácter “universalista” que se había inculcado desde el momento de la colonización y “modernización” de estos espacios, todo esto con la intención de dejar en evidencia el carácter arbitrario de las certezas que presentaban, “no es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación desenfrenada de una originalidad formulada como absoluta”.<sup>143</sup>

En efecto, la búsqueda de reformulación de las teorías, sus herramientas y sobre todo la pretensión de regirse bajo una lógica dominante, puso sobre la mesa la necesidad de cuestionarse

---

<sup>142</sup> Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo* (Madrid: Ediciones Akal, 2006), p. 13.

<sup>143</sup> Frantz Fanon, “La violencia” en *Los condenados de la tierra*, 4ª Ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 2018), p. 42.

dos aspectos: el universalismo y el particularismo. Y, aunque podrían parecer nociones contrarias, ambas implican un tipo de cierre totalizador de los canales de conocimiento.

Judith Butler explica la cuestión de la crítica a la pretensión universal desde los países no europeos y es que —como se ha dicho ya— desde la irrupción occidental en estos espacios se ha privilegiado su mirada en la forma de entender prácticamente todos los ámbitos de la vida:

La cuestión de la universalidad ha emergido tal vez más críticamente en aquellos discursos de la izquierda que advirtieron el uso de la doctrina de la universalidad al servicio del colonialismo y el imperialismo. El temor, por supuesto, es que lo que es nombrado como universal es la propiedad parroquial de la cultura dominante, y que “universalibilidad” es indisoluble de expansión imperialista.<sup>144</sup>

Butler hace una lectura interesante sobre la crítica a lo universal en Hegel al exponer:

Si bien al principio la universalidad denotó aquello que es auto-idéntico a todos los seres humanos, pierde esa auto-identidad porque se niega a acomodar a todos los seres humanos dentro de su esfera[...] Los que son desposeídos o permanecen radicalmente no representados por la voluntad general o lo universal no alcanzan el nivel de lo reconociblemente humano dentro de sus términos[...] En la medida en que la universalidad no logra abarcar toda particularidad y, por el contrario, es construida sobre una fundamental hostilidad a la particularidad, continúa siendo y animando la hostilidad misma por la cual se funda. Lo universal puede ser lo universal solo hasta el punto en que permanece inalterado por lo que es particular, concreto e individual.<sup>145</sup>

Ciertamente las reflexiones de la filósofa van en relación a buscar universales que no totalicen y dilucidar cómo pensar la identidad desde una universalidad que incluya a las particularidades o sin que esta universalidad prive de sus rasgos particulares porque al final existen

---

<sup>144</sup> Judith Butler, “Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo” en: Judith Butler *et. al.*, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004) p. 21.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 29.

“pueblos que no pueden ser homogeneizados o cuya homogeneización es el efecto de la violencia epistémica misma”.<sup>146</sup> Empero, la crítica a lo universal en Hegel adquiere otro significado si es vista desde otra arista.

En sus extensas *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, el filósofo alemán plantea —ampliamente— que la filosofía de la única historia posible es la europea, asimismo que esta historia es la trayectoria de un espíritu que va realizándose como libertad, sobrepasando estadios de la historia de la humanidad que es en realidad europea puesto que habla de Grecia, pasando por Roma, el Sacro Imperio Romano, el Renacimiento y la Revolución francesa. En Hegel, la historia gira alrededor de Europa, sus logros y su desarrollo, expresado por el filósofo Leopoldo Zea: “No hay nada antes de Europa, ni nada después de Europa. Europa da sentido al pasado y es la única posibilidad de futuro”.<sup>147</sup>

Adicionalmente, Polo Blanco enfatiza que la hermenéutica del tiempo histórico hegemónico de occidente —el del espíritu hegeliano— estipuló que todas las civilizaciones que no fueran europeas, serían consideradas “periferias” con respecto a Europa que se presentaba como el centro de la historia, en un discurso donde estas periferias eran expulsadas de la historia universal y de “verdad histórica” puesto que componían un “tiempo anterior”, eran incompletas e inferiores con relación a Europa que constituía un “tiempo presente”.<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>147</sup> Leopoldo Zea, “VIII. Eurocentrismo” en *Discurso desde la marginación y la barbarie*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1990), p. 198.

<sup>148</sup> Jorge Polo Blanco, “Colonialidad múltiple en América Latina: Estructuras de dependencia, relatos de subalternidad”, *Latin American Research Review*, 53 (2018), p. 117.

La realización y libertad de este espíritu apasionado de Hegel, alcanza su “máxima expresión en Europa”<sup>149</sup> y es sólo a través de ella que se universalizará incorporando a todos los pueblos del mundo.<sup>150</sup> Así pues, en la búsqueda de “universalizar” la razón como único orden de pensamiento posible, se le anuló —destaca Zea— toda la autoridad que no tenga su origen en dicha conciencia<sup>151</sup>: “La consideración de la historia universal ha dado y dará por resultado el saber que ha transcurrido racionalmente, que ha sido el curso racional y necesario del espíritu universal, el cual es la sustancia de la historia”.<sup>152</sup> La “lección” que nos da Hegel sobre la historia es que esta es universal y que en su pretensión universalista no puede haber particularidades:

El punto de vista de la historia universal filosófica no es, por tanto, un punto de vista obtenido por abstracción de otros muchos puntos de vista generales y prescindiendo de los demás. Su principio espiritual es la totalidad de los puntos de vista. Considera el principio concreto espiritual de los pueblos y su historia, y no se ocupa de las situaciones particulares, sino de un pensamiento universal, que se prolonga por el conjunto.<sup>153</sup>

América, por ejemplo, le aparece como un “país de sueño” que no posee ni historia ni filosofía, un ideal utópico que no se ha concretado y que parecería nunca lo haría:

América es el país del porvenir. En tiempos futuros se mostrará su importancia histórica, acaso en la lucha entre América del Norte y América del Sur. Es un país de nostalgia para todos los que están hastiados del museo histórico de la vieja Europa. Se asegura que Napoleón dijo: «*Cette vieille Europe m'ennuie.*» América debe apartarse del suelo en que, hasta hoy, se ha desarrollado la historia universal. Lo que hasta ahora acontece aquí no es más que el eco del viejo mundo y el reflejo de ajena vida. Mas como país del porvenir, América no nos interesa, pues el filósofo no hace profecías.

---

<sup>149</sup> Puesto que el mismo Hegel argumenta que “los orientales no saben que el espíritu, o el hombre como tal, es libre en sí. Y como no lo saben, no lo son[...] la conciencia de la libertad solo ha surgido entre los griegos; y por eso han sido los griegos libres.” Véase: G. W. F. Hegel, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, trad. José Gaos (Tecnos, 2005), p. 128.

<sup>150</sup> Leopoldo Zea, *óp. cit.*, p. 206.

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>152</sup> G. W. F. Hegel, *óp. cit.*, p. 99.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 101.

En el aspecto de la historia tenemos que habérmolas con lo que ha sido y con lo que es. En la filosofía, empero, con aquello que no solo ha sido y no solo será, sino que es y es eterno: la razón. Y ello basta.<sup>154</sup>

Es para Hegel, “una materia incapaz de darse forma por sí misma”<sup>155</sup> por lo que necesita de Europa y de su espíritu racional para moldearse. A lo que sentencia el historiador argentino Arturo A. Roig, el ideal de Hegel:

América constituye un pueblo no-histórico, incapaz de una historicidad que surja de ella misma en tanto que no tiene “potencia de impulso”, es decir, no es acto de ninguna manera y necesita de un agente externo [Europa] que habrá de sacarla de su pura materialidad impotente [...] América fue para Hegel, un continente para ser soñado por otros.<sup>156</sup>

Por eso, no es de extrañar que la historiografía latinoamericana haya sido —y continúe siendo— el intento de incorporarse al devenir universal de la historia de Occidente, como una futuridad a alcanzar, sin embargo, e irónicamente, que jamás podremos construir sino es a partir de Europa. Caemos entonces en auto-imposiciones de una historia ajena, impuesta y alienada<sup>157</sup> de la que no hemos sabido salir.

Hegel hace una lectura eurocéntrica de la historia que reduce todo el devenir histórico de la totalidad de las sociedades del mundo a su incorporación en la historia europea, en donde el problema no fue que una persona, de un tiempo determinado pensara de esa forma, sino que habría que cuestionarse: ¿Qué ocurre, entonces, cuando lo universal de una cultura [europea] se presenta como agente único, bajo la idea de que ella misma expresa principios privilegiados de

---

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 275. [Cursivas en el original]

<sup>155</sup> Arturo A. Roig, “VII. El desconocimiento de la historicidad de América” en *Teoría y Crítica del pensamiento Latinoamericano* (México: Fondo de Cultura Económica, 1981), p. 126.

<sup>156</sup> *Ibid.*, pp. 126 y 132.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p.130.

epistemología y ontología? Es decir, ¿qué sucede cuando esta cultura no le permite a otros pueblos fuera de esa concepción, la capacidades de producir pensamientos “dignos de ser considerados parte del legado filosófico de la humanidad o la historia mundial”.<sup>158</sup> Ramón Grosfoguel sentencia que cualquier propuesta de universalismo abstracto de segundo tipo (epistemológico) no podrá no ser enjuiciado como un diseño imperialista/colonial y por lo tanto, se constituiría como una forma de racismo epistémico<sup>159</sup>:

Si la verdad universal se construye a partir de la epistemología de un territorio y cuerpo particular (sea occidental, cristiano o islámico), en exclusión de los otros, entonces el cosmopolitismo o propuesta global que se construya desde dicha epistemología universalista abstracta será inherentemente imperialista/colonial. [...] Si la razón universal y la verdad solamente pueden partir de un sujeto blanco-europeo-masculino-heterosexual, y si la única tradición de pensamiento con dicha capacidad de universalidad y de acceso a la verdad es la occidental, entonces no hay universalismo abstracto sin racismo epistémico. El racismo epistemológico es intrínseco al “universalismo abstracto” occidental, que encubre a quien habla y el lugar desde donde habla.<sup>160</sup>

Lo universal, en síntesis, debe ser parte de una construcción concreta que incluya múltiples determinaciones epistémicas y ontológicas, como lo toma Grosfoguel de Aimé Césaire; “[...] el universalismo concreto césaireano es el resultado de un proceso horizontal de diálogo crítico entre pueblos que se relacionan de igual a igual”.<sup>161</sup>

Dado que el problema recae en que el conocimiento eurocéntrico no se critica porque es el que se ha impuesto como “guiador” y al universalizar este tipo de prácticas: “el currículum [universitario] ejercita una violencia epistémica caracterizada por usar conceptos de un contexto

---

<sup>158</sup> Ramón Grosfoguel, “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas” en: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial... óp. cit.*, p. 70.

<sup>159</sup> *Ibidem.*

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 72

cultural para interpretar otros contextos. De ese modo estos últimos y sus conceptos, son negados como verdaderos o posibles, obstruyendo la posibilidad de existencia de relaciones Otras”.<sup>162</sup>

¿Qué hacer entonces con la universalidad? Castro-Gómez lo tiene claro, aprehenderla:

No se trata, pues, en nombre de la descolonización, de liberarse de la universalidad (por considerarla un instrumento del colonizador), sino de apropiarse de ella para mostrar que esta universalidad es “incompleta”, que ha dejado algo por fuera. La lucha no es entonces por desembarazarse de la universalidad, sino por encarnarla. Pues sólo cuando los que “no tienen parte” muestran que ellos son el punto que “niega” la universalidad abstracta, es cuando esa universalidad se torna realmente libertaria.<sup>163</sup>

Castro-Gómez retoma el ideal del argentino Ernesto Laclau en cuanto a la no existencia de identidades puras, es decir, no permeadas de cierta universalidad. Empero, el mismo Laclau recalca la existencia de universalismos -como el europeo- presentados como fuerzas civilizatorias que se encargaron de justificar la misión civilizatoria de occidente de representar los intereses humanos universales:

[...]el universalismo europeo precisamente había construido su identidad por medio de la cancelación de la lógica de la encamación y, como resultado, de la universalización de su propio particularismo. Así, la expansión imperialista europea tuvo que ser presentada en términos de una función universal civilizatoria, modernización, etc. En consecuencia, las resistencias de otras culturas fueron presentadas, no como luchas entre identidades y culturas particulares, sino como parte de una lucha omniabarcante y epocal entre universalidad y particularismos —la noción de pueblos sin historia expresa precisamente la incapacidad de éstos para representar lo universal.<sup>164</sup>

---

<sup>162</sup> Iris Hernández, “Hacia un currículum feminista decolonial”, *Revista Nomadías*, núm. 28 (2019) p . 47. [Énfasis propio].

<sup>163</sup> Santiago Castro-Gómez, “¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”, *Analecta Política*, núm. 13 (2017), p. 257.

<sup>164</sup> Ernesto Laclau, “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad” *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 5, (1995) p. 43.

Así, continúa Laclau, en un momento histórico en donde el eurocentrismo se estableció como el privilegio ontológico y como éste, a su vez fue el resultado de un proceso proyectado como puramente racional, se convirtió en un privilegio epistemológico. De tal forma que, si bien la paradoja de negar radicalmente un sistema de poder mientras se permanece en dependencia de él, no puede ser resuelta negando completamente ninguna de las partes, Laclau enfatiza en la necesidad de los actores sociales por mostrar que, si ese universalismo eurocéntrico restringe los ideales de algunos sectores limitados de la población, se puede retener esa dimensión universal mientras se busca ampliar las esferas en las cuales se puede aplicar.<sup>165</sup>

De ahí que la crítica expuesta en este apartado gira entorno a la concepción de la lógica epistemológica del eurocentrismo como obstáculo en el quehacer historiográfico, puesto que si esa la razón universal únicamente puede partir —como argumentan Grofoguel y Cesaire— de un sujeto occidental que articula la racionalidad total a su sola concepción del mundo, todo el devenir histórico de aquellos que no entren en esa lógica seguirá formando parte de los llamados “sin-historia”.

Arturo A. Roig, por su parte, critica la historiografía creada desde Europa. Pues cualquiera que busque historiar, debe de seguirla, dejando de lado aquellos hechos que, por su naturaleza, no entran en los significados dados por la historiografía europea:

Ahora bien ¿qué pasa con aquellos "hechos" que por no ingresar en las líneas de significado sobre las que se monta la "continuidad" resultan no ser "hechos históricos"? La respuesta es obvia. Se los ignora y, si en algún caso son de tal peso que no se los pueda desconocer, se los deforma, se los disminuye. Como consecuencia de esto hay en todos nuestros países una Historia a la que tal vez

---

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 44.

podríamos llamar "historia subterránea" o "historia secreta", o simplemente la historia no historiada.<sup>166</sup>

La universalización es un obstáculo para el quehacer historiográfico puesto que limita y permea de significados a otras realidades. Mauricio Beuchot —filósofo mexicano— destaca que este tipo de posturas niegan el acto de interpretar puesto que éste sólo puede darse cuando existe una polisemia y un sentido múltiple y, como en la universalización no existe cabida para estos, no la hay para la interpretación misma:

La postura univocista de la interpretación única está negando de hecho la hermenéutica, porque ésta sólo puede darse y operar cuando hay múltiple sentido, polisemia; y esa postura en el fondo sostiene que no hay polisemia posible, diversidad de sentidos, sino que todo se resuelve en una sola interpretación que destruye a toda otra y, por lo demás, si se tiene el método adecuado, se tendrá esa comprensión sin necesidad de recurrir a las otras ni contrastarla con las otras, por lo que, más que interpretación, es captación mecánica o directa de sentido.<sup>167</sup>

El autor vislumbra una potencial respuesta al problema del diálogo intercultural. La hermenéutica analógica, explica el autor, se coloca como intermediaria entre extremos, porque aun cuando alguna cultura interpreta de manera diferente su filosofía: “la analogía les da una parte de universalidad, por la que conservan su esencia, pero también otra parte de singularidad, por la que pueden cumplirse de manera distinta”.<sup>168</sup> En una hermenéutica analógica, las interpretaciones no son totalmente particulares, ni idénticas por solo existir una única válida, sino que son en parte

---

<sup>166</sup> Arturo A. Roig, “El método de pensar desde Nuestra América” en *El pensamiento latinoamericano y su aventura* (Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008) p. 137.

<sup>167</sup> Mauricio Beuchot, “III. Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica” en *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* (México: Editorial Itaca, 1997), p. 39.

<sup>168</sup> Mauricio Beuchot, *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2016), p. 118.

comunicables por tener parte de comunidad/igualdad, pero al mismo tiempo son diversas por guardar la particularidad del que interpreta.<sup>169</sup>

Sin duda el aporte que plantea el filósofo nos insta a conducir bajo una relación de equilibrio entre extremos. No obstante, el problema fue que una cultura —la europea— se impuso como voz privilegiada de la humanidad, la más avanzada, que poseía la única forma válida de organizar los elementos de la vida: lo que hay que pensar y cómo pensarlo, por eso, mientras no se ponga en evidencia el carácter arbitrario de esa certeza presentada como “universalmente válida”, será imposible construir una analogía.

La disciplina histórica en los países no-occidentales tiene, siendo así, un camino difícil de recorrer. Fanon, por ejemplo, hace referencia a cómo los centros académicos a lo largo del mundo, se habían dedicado a defender y reproducir las esencias occidentales sin detenerse a pensar sobre sus errores y sobre todo jactándose de tener la razón del discurso, creado además por ellos.<sup>170</sup> Y no sólo eso, la disciplina histórica se estableció en contextos de reproducción de conocimiento, ignorando completamente la historia ya existente de los pueblos que habitaban los contextos colonizados por los europeos<sup>171</sup> e imposibilitando la creación de nuevos entendimientos que buscaran dialogar dentro de estos espacios.

En su monólogo narcisista, la burguesía colonialista, *a través de sus universitarios*, había arraigado profundamente, en efecto, en el espíritu del colonizado que las esencias son eternas a pesar de todos los errores imputables a los hombres. Las esencias occidentales, por supuesto. El colonizado

---

<sup>169</sup> Mauricio Beuchot, *óp. cit.*, p. 51.

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>171</sup> Julián Carrera, *óp. cit.*, p.118.

aceptaba lo bien fundado de estas ideas y en un repliegue de su cerebro podía descubrirse un centinela vigilante encargado de defender el pedestal grecolatino.<sup>172</sup>

Bajo esta premisa, la historia de las naciones se erigió con un relato que convenientemente evitaba los saberes ya existentes, rebajándolos o muchas veces eliminándolos por completo de las narrativas históricas que se crearon ya que éstas se redujeron a entender la historia como la configuración de estos nuevos espacios en el tablero occidental o de su proceso de occidentalización a partir de la colonización.<sup>173</sup> Así pues, enfatiza Frantz Fanon, que la historia de estas naciones no ha sido más que lo que les han dicho tiene que ser, puesto que las personas que la habitan no la escriben, no la hacen y no la piensan:

El colono hace la historia y sabe que la hace [...] La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que esta piratea, viola y hambrea. La inmovilidad a que está condenado el colonizado decide poner término a la historia de la colonización, a la historia del pillaje, para hacer existir la historia de la nación, la historia de la descolonización.<sup>174</sup>

Es la historia de las naciones en cuanto a que éstas se incorporan al porvenir europeo, a sus condiciones, ideas y pensamientos. La historia única que les han creado los ha mostrado siempre como una sola cosa, hasta que ha hecho que se conviertan en eso. Así, el único camino que les queda es resignarse a ser narrados o emprender el proceso de deconstrucción de pensamientos de

---

<sup>172</sup> Frantz Fanon, *óp. cit.*, p. 48

<sup>173</sup> Julián Carrera, *óp. cit.*, p. 117.

<sup>174</sup> Frantz Fanon, *óp. cit.*, p. 53

La solución está entonces, expresado por Fanon, en la misma decisión del colonizado por terminar con esta historia impuesta y empezar a hacer la historia de la descolonización. Aspecto que converge con las posteriores ideas de Paulo Freire (plasmadas en su obra *Pedagogía del oprimido*) en cuanto a que este sostenía que cuando los oprimidos tienen una conciencia crítica, no consideran ya su situación como algo inalterable, sino como un proyecto a construir en el futuro.

los que han sido presos desde el momento mismo de la colonización y al que no podrán asistir hasta que busquen su descolonización.

Ranahit Guha y el grupo de los Estudios de la Subalternidad se dedicaron, en palabras de Guillermo Zermeño a “establecer el contrapeso de una visión historiográfica que había privilegiado el peso de las elites en la formación cultural de la nación”.<sup>175</sup> La crítica de la historiografía moderna desde el ojo de la subalternidad se presentó como la renovación del paradigma en la ciencia histórica porque planteaba observar con una visión más general las formas de historiar que las elites nacionalistas habían inculcado en las naciones del llamado “Tercer Mundo”, o en reflexiones del mismo Zermeño: “El programa de una historiografía de la ‘subalternidad’ se origina en el interés de descubrir las ‘fallas’ en el orden de las interpretaciones relacionadas con la formación del estado colonial según los lineamientos del estado liberal burgués metropolitano británico”.<sup>176</sup> El proyecto subalterno compete tanto a India, a Asia, como a los países Africanos, a Latinoamérica y a cualquier país que haya sido “creado” bajo el dominio de la colonialidad occidental.

El aspecto esencial de los Estudios Subalternos, menciona Florencia Mallón, radicaba en “convertir a las clases subalternas en sujetos de su propia historia”.<sup>177</sup> El mismo Guha hacía énfasis en la reescritura de una historia que escuchara las voces bajas de la historia,<sup>178</sup> debido a que la

---

<sup>175</sup> Guillermo Zermeño Padilla, “4.2 Historiografía de la subalternidad y condición posmoderna”, *óp. cit.*, p. 120.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>177</sup> Florencia E. Mallón, “Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia latinoamericana”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 1, (1995), p. 95.

<sup>178</sup> Jorge Polo Blanco, *óp. cit.*, p. 118.

historiografía elitista y nacionalista india era incapaz de ver y escuchar las voces subalternas, lo que resultaba en una narrativa impuesta y una pérdida de su pasado y por lo tanto, de su identidad:

La falta de adecuación del estatismo para una historiografía propiamente india deriva de su tendencia a impedir cualquier interlocución entre nosotros y nuestro pasado. Nos habla con la voz de mando del estado que, con la pretensión de escoger para nosotros lo que debe ser histórico, no nos deja elegir nuestra propia relación con el pasado. Pero las narraciones que constituyen el discurso de la historia dependen precisamente de tal elección. Escoger significa, en este contexto, investigar y relacionarnos con el pasado escuchando la miríada de voces de la sociedad civil y con versando con ellas. Estas son voces bajas que quedan sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas. Por esta razón no las oímos. Y es también por esta razón que debemos realizar un esfuerzo adicional, desarrollar las habilidades necesarias y, sobre todo, cultivar la disposición para oír estas voces e interactuar con ellas.<sup>179</sup>

Las ciencias sociales, surgidas en Occidente, se presentaron al resto del mundo como la única forma válida de conocer y desarrollar pensamientos acerca de la humanidad.<sup>180</sup> En donde la historia fue concebida como una forma parcializada de explicar el devenir de los pueblos. Fragmentándola en un injusto discurso donde los conocimientos ya existentes eran —en el mejor de los casos— reinterpretado por europeos o en otros, rotundamente borrados completamente de él.

La crítica al universalismo del conocimiento ha estado presente desde las mismas academias europeas. Ejemplo de ello está en lo expuesto en el libro *Formas de hacer la historia* donde Peter Burke enfatiza que: “La historia universal ha sido vista, como el estudio de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo, ignorando las interacciones entre Asia y África,

---

<sup>179</sup> Ranahit Guha, “Las voces de la historia”, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, (Barcelona: Crítica, 2002), p. 20.

<sup>180</sup> Julián Carrera, *óp. cit.*, *Ibidem*.

Asia y América, etc.”,<sup>181</sup> los enfoques de estudio de la historia han seguido la misma línea, a pesar de que estas diferencias requirieran también un análisis.

Otro ejemplo está en la misma edición de la revista de los Annales —previamente citada— donde se habla de la crisis de estos paradigmas. Se expresa la necesidad de que las “periferias” cuenten sus testimonios en una conveniente pregunta: “¿Cómo, en estos territorios, escribimos la historia?”<sup>182</sup> Empero, surge una interrogante, pues si existe la crítica desde las corrientes hegemónicas de que deben existir otras formas de análisis, ¿por qué no se dan en esos otros lugares? ¿qué impide que repensemos y planteemos un nuevo paradigma desde las academias latinoamericanas? Advertimos que la posible respuesta radica en que nuestro pensar se constituye mirando a Occidente, como señala Salazar Bondy: “[...] sentimos lo americano, lo propio, como algo inferior”,<sup>183</sup> igualmente, agrega que el error que se comete está en que se busca “adaptar la circunstancia americana a una concepción del mundo que heredamos de Europa y no adaptar esta concepción del mundo a la circunstancia americana”.<sup>184</sup>

En efecto, el juicio aquí expuesto no va en relación a la desacreditación de las corrientes previamente descritas, se pueden aplicar, sin embargo como se pudo observar en el apartado anterior, la mayoría de las universidades en América Latina utilizan estos enfoques para crear discursos que terminan siendo parte de la identidad de estas naciones y al enseñarlas con esas premisas absolutas o “universalistas”, se está insertando un tipo de pensamiento específico en un sistema económico, político y social de un contexto ajeno, reduciendo todo el devenir a las

---

<sup>181</sup> Peter Burke, “Obertura: La nueva historia, su pasado y futuro” en *Formas de hacer la historia* (Madrid: Ed. Alianza 1993), p. 23.

<sup>182</sup> “*Histoire Et Sciences Sociales. Un Tournant Critique?*” *óp. cit.*, p. 293.

<sup>183</sup> Augusto Salazar Bondy, “El debate” en *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, 7ma ed. (México: Siglo Veintiuno Editores, 2011), p. 64.

<sup>184</sup> *Ibidem.*

experiencias de estos absolutos, en donde, además, deben ser abordadas por autores que son, prácticamente todos, europeos.

Es de suma importancia aclarar que la crítica al eurocentrismo no debe ser entendida al revés de lo que se ha construido, por eso la propuesta del diálogo de saberes, —que es cierto busca rescatar lo propio— no lo hace con la intención de aislarlo, sino de buscar comunicarlo en un justo entendimiento de éste, sin jerarquías que totalicen o universalicen una episteme sobre otras. Como lo expresa Mallón: “Hace falta repetir que el diálogo no jerárquico y transregional, no es la aplicación de un concepto, tomado como un todo, sin contextualización, a otro campo. Ni puede formularse suponiendo que una de las partes del intercambio tiene poco que aprender de la otra”.<sup>185</sup>

El problema que advertimos, entonces, radica en que las perspectivas —acuñadas en Europa para abordar problemáticas europeas— son forzosamente aplicadas en otros contextos. En donde la única forma de representar el pasado es el lineamiento eurocéntrico donde se busca escribir y pensar la historia no europea desde el pensamiento europeo en un extraño ejercicio donde las particularidades deben reducirse al pensamiento descrito por unos cuantos, al otro lado del mundo, reduciendo su realidad a entendimientos políticos, sociales, económicos y culturales distintos.

Europa ha dejado de ser, desde hace mucho tiempo, el modelo de sociedad ideal. Si la civilización europea es entonces incapaz de resolver las problemáticas que le azotan, qué es lo que les espera a otros pueblos que se han regido, desde el momento de la colonización, con estas interpretaciones, muchas de ellas que además dejan de lado las realidades otras. Necesitamos, entonces, no un fin de la historia hegeliana reencarnada en la propuesta de Fukuyama, sino un “fin

---

<sup>185</sup> Florencia E. Mallón, *óp. cit.*, p. 90.

de la Historia” con [H] mayúscula. Una historia donde estén presentes aquellas historias de los pueblos que “alguna vez tuvieron la reputación de no tener historia”.<sup>186</sup>

Las interpretaciones se encuentran entonces, ante un periodo de crisis pues al vislumbrar que el universalismo preponderante en las narrativas históricas, carece de este mismo adjetivo porque, todas las certezas que se tenían de una forma específica de entender el mundo y el pasado de las sociedades, se tornan bajo una encrucijada que precisa de ser resuelta y de encontrar la forma de solucionar problemas como lo son la crisis de identidad, las crisis ambientalistas, la dominación, el patriarcado, entre otras. Resalta López Sánchez:

La historiografía se ha guiado hasta ahora por los metarrelatos surgidos de los filósofos de la historia, para explicar los distintos procesos estudiados; de esta forma, la historia ha perdido progresivamente su carácter de ciencia para entrar en el de la especulación. Esta limitación influye grandemente en la dispersión y crisis que vive la historia como ciencia actualmente. En nuestro medio esta realidad es patente, tanto en la ausencia de teoría en los trabajos de los historiadores, como en la falta de debates y confrontaciones de las diferentes perspectivas que dominan las investigaciones. Cada quien asume que tiene la verdad y ni siquiera se molesta en considerar otras posiciones.<sup>187</sup>

La crítica hacia el universalismo de las interpretaciones terminará por provocar fisuras y posteriores transformaciones en nuestra forma de aprender y aprehender el pasado. Así, como lo planteó Marisa González “El fin de la historia que conocemos —*ese que se nos auguró desde Hegel hasta Fukuyama*— dará paso a nuevas formas de conciencia histórica, y esta promete nuevos e insospechados saberes”.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Edouard Glissant, “History, Histories, Stories” in *Caribbean Discourse*, trad. by J. Michael Dash, (USA: University Press of Virginia, 1989), p. 64.

<sup>187</sup> Roberto López Sánchez, *óp. cit.*, p. 403

<sup>188</sup> Marisa González “Prefacio: El pudor de la historia” en Keith Jenkins, *Repensar la historia*, trad. Jesús Izquierdo, (Titivillus, 1991), p. 8. [Cursivas de la autora]

La producción historiográfica en los centros escolares más “importantes” de algunos países latinoamericanos, sigue estando permeada de contenidos, metodologías, visiones y narrativas europeas. Es cierto que muchas de las corrientes historiográficas —occidentales— son de mucha ayuda al momento de historiar, empero la relación no es de igual puesto que la historia, en su arduo afán de ser “científica” y pertenecer a lo moderno, ha ignorado otras formas de hacerla, pensarla y escribirla.

Los historiadores se han adjudicado la responsabilidad de escribir una historia que no ha sido justa con otras visiones, otros entendimientos, otras fuentes y otras metodologías puesto que las materias que usan para escribirla se ha movido en un solo sentido aislado de otros posibles, se aprende la historia como una materia singular que nos advierte la existencia única del origen y final de las cosas, dividido en etapas, corrientes que aspiran a un progreso utópico encajonado en el beneficio de unos cuantos, menciona la filósofa Mariana Garcés: “Hay pueblos, hay cuerpos, hay autores y hay formas de pensar que han encontrado en ella su lugar. El resto ha quedado fuera. Desde esta óptica, hay gente sin historia y hay gente sin filosofía. Pero lo que no hay, ni puede haber, es gente sin ideas y gente sin historias”.<sup>189</sup>

Las narrativas historiográficas continúan con un ejercicio unilateral puesto que en las academias siguen mirando esta concepción del mundo como la única válida, volteando la mirada de aquellas que no fueron creadas en el seno de la modernidad, presentando estas “macroteorías” o formas de historiar como lo moderno o lo “nunca anticuado ni superado”.<sup>190</sup> Aspecto que,

---

<sup>189</sup> Mariana Garcés, “Las historias de una idea” en: Chimamanda Ngozi Adichie, *El peligro de la historia única*, (Literatura Random House, 2018), p. 13.

<sup>190</sup> Dipesh Chakrabarty, *óp.. cit.* p. 2

enfatisa Dipesh Chakrabarty, no podemos corresponder los países del “Tercer Mundo” sin ser acusados de ignorantes u obsoletos:

Los historiadores del Tercer Mundo sienten una necesidad de referirse a las obras de historia europea; los historiadores de Europa no sienten la obligación de corresponder. Se trate de un Edward Thompson, de un Le Roy Ladurie, un George Duby, un Carlo Ginzburg, un Lawrence Stone, un Robert Darnton o una Natalie Davies —para citar sólo algunos nombres al azar de nuestro mundo contemporáneo—, *los “grandes” y los modelos del oficio del historiador siempre son, por lo menos, culturalmente “europeos”*. “Ellos” producen su obra en una relativa ignorancia de las historias no occidentales y esto no parece afectar la calidad de su trabajo. Éste es un gesto, sin embargo, al que “nosotros” no podemos corresponder. Ni siquiera podemos permitirnos una igualdad o simetría de ignorancia a este nivel sin correr el riesgo de parecer “anticuados” o “superados”.<sup>191</sup>

Estos mismos historiadores salen de estas academias permeadas de visiones yanquis y europeas, y aspiran a narrar una historia que no conocen.<sup>192</sup> ¿Quién tiene, pues, permiso de historiar? ¿Todos los pueblos que tengan historia? ¿Y desde dónde se está narrando la historia? ¿Quiénes y con qué propósito se está haciendo, pensando y escribiendo? ¿Es posible desentrañar otro tipo de historia?

---

<sup>191</sup> *Ibidem*. [Énfasis propio]

<sup>192</sup> Parafraseando a José Martí en *Nuestra América*.

### CAPÍTULO III. NUEVAS LINEAS DE INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA.

*Una perspectiva innovadora no se mide viendo si ya todas las preguntas tienen respuesta, sino más bien anotando cuáles son las preguntas que abren un nuevo campo para la discusión.*

-Florencia E. Mallon

Todos los pueblos tienen historia. Pero, ¿todos los pueblos pueden historiar? Cuando Gayatri Spivak en su manuscrito “¿Puede hablar el subalterno?” nos señala que los subalternos no pueden hablar, sino que, al contrario, son hablados por las fuentes documentales escritas, en realidad no sólo están siendo hablados, sino historiados.

La disciplina histórica encantada por los inmensos archivos, las cronologías lineales y la racionalidad ilustrada, se ha adjudicado la importante tarea de escribir, interpretar y enseñar las historias de todos los pueblos no en tanto un discurso —como expresa Spivak— que privilegia la escritura de “cómo realmente sucedieron las cosas” y la narrativa imperialista como “la mejor versión de la historia”, sino que esta narrativa disciplinaria se ha establecido como una norma universal,<sup>193</sup> a la que todo pueblo debe aspirar en la construcción de su historia. Así, responder a la pregunta planteada al comienzo sería muy sencillo: al igual que como al subalterno le es arrebatado su lugar de enunciación y no puede hablar,<sup>194</sup> no todos los pueblos pueden historiar, sino que, en un ejercicio de poder, se les ha historiado.

---

<sup>193</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, “¿Puede hablar el subalterno?”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39 (2003), p. 317.

<sup>194</sup> Describe Castro-Gómez la tesis de Spivak: “[...]al subalterno le es arrebatado su lugar de enunciación y no puede hablar. Todo lo contrario: es “hablado” por el discurso ilustrado europeo, que según Spivak, representa el mundo ejerciendo un acto de violencia sobre él. [...] no existe un sujeto colonizado que, irrumpiendo desde la

Hallarse fuera de la historia, fuera de toda participación y responsabilidad histórica es la carencia más grave que experimenta el colonizado.<sup>195</sup> La memoria que escriben los eruditos encerrados dentro de claustros con arquitecturas jónicas o barrocas, no es seguramente la de sus pueblos. Estos mismos eruditos lectores, amantes de Platón, se dedican a escribir libros de historia con relatos que no dan cuenta de la realidad de aquellos pueblos, les enseñan una historia que no es la suya, desmiembran su pasado y sus tradiciones son torturadas de las formas más crueles por aquellos vanidosos de los archivos. ¿Está entonces, el colonizado, sujeto al abrumante peso de una historia que se pretende suya pero no reclama? ¿Puede, de alguna forma, la historia desatarse de sus pretensiones colonizadoras en un ejercicio de decolonización? ¿Tienen la capacidad esos eruditos historiadores de divisar una nueva práctica de su disciplina?

### **3.1 La crítica decolonial como propuesta de interpretación.**

Plantear la decolonización de la historia requiere no solo partir del supuesto de que la historia está colonizada y que por ende puede decolonizarse<sup>196</sup> en donde ambos aspectos engloban cuestiones complejas de abordaje, desde dimensiones analíticas hasta temas lingüísticos y significados intrínsecos de los conceptos, empero lo que nos atañe responder es: ¿Está la historia bajo la pretensión de la colonialidad? Y de ser caso, ¿puede ser decolonizada? Asimismo, ¿qué implica una historia decolonial?

---

exterioridad de las estructuras imperiales, pueda articular su voz a través de los discursos de las ciencias humanas europeas. Quien pretende representar al subalterno en un discurso articulado según las reglas del saber occidental moderno (sociología, etnología e historia, etc.) está reforzando, en clave epistémica, los mismos mecanismos de dominación colonial.” Véase el análisis completo en: Santiago Castro-Gómez, “VI. Razón poscolonial y filosofía latinoamericana” en *Critica de la razón latinoamericana*. 2ª Ed. ampliada (Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2011), pp. 151-152.

<sup>195</sup> Albert Memmi, *Retrato del colonizado* (Argentina: Ediciones de la flor, 1969), p. 102

<sup>196</sup> Parfraseando lo expuesto por E. Restrepo en: Eduardo Restrepo, “Decolonizar la universidad” en: Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira, *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*, (Colombia: Cekar, 2018), p. 9.

Para empezar a desarticular todas las nociones, intentaremos aclarar los siguientes términos: colonización, colonialismo, colonialidad, descolonialidad y decolonialidad. La colonización la entenderemos como lo expresado por Norberto Bobbio; “el proceso de expansión y conquista por medio de la fuerza de territorios habitados por diferentes pueblos”.<sup>197</sup> La colonialidad, como expresa el sociólogo Aníbal Quijano, es uno de los elementos que constituye el patrón mundial capitalista. Esta:

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América.<sup>198</sup>

El colonialismo por su parte, “denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”.<sup>199</sup> La colonialidad es constitutiva del colonialismo, surge de él, pero con la diferencia que esta vive independientemente de que exista el colonialismo:

El colonialismo es más antiguo que la colonialidad, pero ésta es más profunda y duradera, se forja dentro de éste y no puede emerger sin él, aunque ya existe de manera autónoma e independiente. Es decir, la colonialidad surge del colonialismo, pero adquiere una madurez, autonomía e independencia propia que le permite existir sin él.<sup>200</sup>

---

<sup>197</sup> Julián Carrera, “Capítulo 3. Un recorrido por el concepto (de)colonial”, en: Emir Reitano (Coord.), *Desnudar la mirada eurocéntrica* (Argentina: Editorial de la Universidad de la plata, 2017), p. 41.

<sup>198</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación” en: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial...óp. cit.*, p. 93.

<sup>199</sup> Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial...óp. cit.*, p 131.

<sup>200</sup> Alexander Ortiz Ocaña *et al.*, “¿Qué es la colonialidad?” en: Alexander Ortiz Ocaña et al. *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial* (Colombia: Editorial UniMagdalena, 2018), p. 19.

La colonialidad y la Modernidad se instauran juntas en el momento de la llegada de los europeos a lo que ellos mismos terminan denominando “América”, y son hasta nuestros días los dos pilares fundamentales del patrón de poder. En ese sentido, advierte Mignolo: “la colonialidad es constitutiva de la modernidad y no derivada”<sup>201</sup>, esta modernidad que surge —están de acuerdo los teóricos decoloniales— en 1492, es la “cara visible” que oculta a la colonialidad y es a partir de ese momento que los europeos configuraron un nuevo entendimiento “global” tanto del conocimiento, como de lo político y de lo económico.

El colonialismo, entonces, fue el evento canónico que abrió el paso para la “subalternización de los pueblos”<sup>202</sup> y, a partir de ahí, impulsó una sola forma válida de conocimiento, el eurocentrismo.<sup>203</sup> En el mismo sentido, Santiago Castro-Gómez advierte que las ciencias humanas tanto eurocéntricas como “periféricas” nacen en el colonialismo, puesto que no sólo tienen connotaciones político-económicas, sino epistémicas y ontológicas. Por eso la colonialidad en las ciencias sociales tiene no sólo una mirada sesgada, sino fragmentada porque no se inclina —no parece optar— por integrar otros saberes y dimensiones de la vida ya que esta fue: “desheredando a todas las epistemologías de la periferia occidental, mediante la creación de

---

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>202</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>203</sup> Expresado por A. Quijano: “el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII [...] Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. [...] no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo.” Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en: Edgardo Lander (editor), *La colonialidad del saber... óp. cit.*, p. 132.

las ciencias antro-po-sociales como modelo objetivo de configuración de conocimiento científico, paradigma único y universal de investigar”.<sup>204</sup>

En síntesis, la diferencia entre colonialidad y colonialismo es que la primera no terminó cuando terminó la segunda, sino que trascendió hasta nuestros días, expresado claramente por Julián Carrera: “la colonialidad aún persistiría pues, tras haber terminado formalmente el control político y militar de territorios americanos, africanos y asiáticos por parte de las potencias europeas, esta mega estructura de poder que jerarquiza las relaciones de raza, trabajo y género se mantendría intacta”.<sup>205</sup>

La colonialidad, empero, abarca dimensiones particulares que son de ayuda para abordar el concepto desde miradas más desarrolladas. Las tres dimensiones más conocidas son: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, sin embargo, enfatizaremos en una cuarta que deviene de un profundo análisis que hoy nos llama a no sólo pensarla como indispensable, sino como urgente: la colonialidad de la naturaleza.

Desentrañaremos cada una para tener una visión más clara tanto de sus objetivos como de sus denuncias. La colonialidad del poder —término acuñado por Aníbal Quijano— refiere a la forma en la que el imaginario colonizado fue reconfigurado por el colonizador, desde su forma de conocer, sus imágenes, su perspectivas y su visión del mundo,<sup>206</sup> asimismo vinculó “la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento”.<sup>207</sup> Esta nueva configuración

---

<sup>204</sup> Alexander Ortiz Ocaña, *et al.*, *óp. cit.*, p. 23.

<sup>205</sup> Julián Carrera, *óp. cit.*, p. 56.

<sup>206</sup> Alexander Ortiz Ocaña, *et al.*, *óp. cit.*, p. 30.

<sup>207</sup> Catherine Walsh, *óp. cit.*, p. 104.

social, introdujo, o más bien, inventó identidades y roles marcadamente jerarquizados, que serían designados por el colonizador<sup>208</sup>:

La emergencia de la idea de “occidente” o de “Europa”, es una admisión de identidad, esto es, de relaciones con otras experiencias culturales, de diferencias con otras culturas. Pero para esa percepción “europea” u “occidental” en plena formulación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener “sujetos”. Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar “sujetos”. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho, inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser “objetos” de conocimiento y/o prácticas de dominación.<sup>209</sup>

Esta colonialidad del poder creó en América —por lo menos en la hispánica y en la lusa— una estratificación social muy marcada que ubicaría al hombre/blanco/europeo por encima de todos los demás y que concentraría hegemónicamente “el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”, asimismo “reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad.”<sup>210</sup> El resultado fue no solo la desvalorización social de los pueblo existentes, sino que, como expresa Quijano:

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: *todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas*. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, *implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad*. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores.

---

<sup>208</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”... *óp. cit.*, p.123.

<sup>209</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, *Perú Indígena*, 13 (1992), p. 14.

<sup>210</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”... *óp. cit.*, p. 126.

Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una *nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo*.<sup>211</sup>

La colonialidad del saber, que se encuentra estrechamente ligada a la colonialidad del poder, estableció el eurocentrismo como perspectiva única y válida no sólo para conocer, sino para construir conocimiento, al mismo tiempo que negó “el legado epistémico e histórico de los pueblos originarios”.<sup>212</sup> El eurocentrismo es el acoplamiento de las categorías de etnocentrismo y sociocentrismo, definidas por E. Restrepo como:

El etnocentrismo es cuando se considera que los modos de vida y concepciones asociados a la formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales [...] El sociocentrismo, por su parte, supone una descalificación y el rechazo de las costumbres e ideologías de sectores sociales distintos a los que se pertenece por considerarlos desacertados o de mal gusto. [...] En el etnocentrismo y el sociocentrismo, entonces, la diferencia tanto cultural como social es significante de inferioridad.<sup>213</sup>

Esta construcción eurocéntrica organizó todo el espacio y el tiempo a partir de su propia experiencia, en donde otras formas de conocer, no sólo fueron determinadas como inferiores y primitivas, sino que eran incapaces de producir un conocimiento “racional científico”:

Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de

---

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 133. [Énfasis propio]

<sup>212</sup> Alexander Ortiz Ocaña, *et. al.*, *óp. cit.*, p. 32.

<sup>213</sup> Eduardo Restrepo y Axel Rojas. “6. Colonialidad del saber y geopolíticas del conocimiento” en: Eduardo Restrepo y Axel Rojas, *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos* (Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010), p. 135.

Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación.<sup>214</sup>

Bajo la pretensión universalista, el eurocentrismo, fue el pilar con en el que se cimentó el conocimiento universitario en donde las ciencias sociales adquirieron un papel de reproducción de este patrón de “arrogancia epistémica”, lo que causó —y sigue causando— que los pensamientos no respondan a las necesidades sociales particulares.

De esta manera, la colonialidad del poder está fuertemente ligada a la colonialidad del saber porque, como demuestra Quijano, la primera supone un tipo de dependencia histórico estructural en donde las poblaciones han sido sometidas al domino colonial y por otro lado, el eurocentrismo instaurado como elemento formador de subjetividades que se adjudica el papel de juez para designar, borrar e inventar formas de conocer, dando como resultado “la más perversa experiencia de alineación histórica”.<sup>215</sup>

Estos dos tipos de colonialidad están estrechamente ligados a la colonialidad del ser. Esta categoría —articulada por Walter Mignolo— es mucho más profunda y compleja dado que su carga relativa a la relación humano-razón deriva en un carácter ontológico difícil de articular. Nelson Maldonado-Torres describe el nacimiento del término:

El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos. De aquí que la idea resonara tan fuertemente en mí, que estaba trabajando la fenomenología y la filosofía existencial, así como las críticas a tales acercamientos desde la perspectiva de la subalternidad racial y colonial. Cuando uno reflexiona sobre el término “colonialidad del ser” en el contexto del debate de Levinas y Dussel con Heidegger, éste provee

---

<sup>214</sup> Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, “Prólogo”... *óp. cit.*, p. 20.

<sup>215</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina”... *óp. cit.*

una clave importante para clarificar los lazos específicos entre lo que Heidegger llamó el Ser y el proyecto colonial.<sup>216</sup>

Maldonado-Torres, a partir de la crítica del filósofo Levinas a la concepción eurocéntrica del “ser” de Heidegger<sup>217</sup> y la concepción del *cogito ergo* de René Descartes, describe cómo se enmascara la noción del “yo pienso” por lo tanto “los otros no piensan” y mucho más profundo en ese enmascaramiento, “yo soy” por lo que “el otro no es” o se desproviste de ser.<sup>218</sup> Resume el mismo autor:

La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter.<sup>219</sup>

En la colonialidad del ser, el ‘otro’ no puede serlo porque lo que tenía se le ha arrebatado, refiere Dussel: “El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido”.<sup>220</sup> Asimismo, destaca el pedagogo brasileño Paulo Freire —en su larga trayectoria de análisis a la

---

<sup>216</sup> Nelson Maldonado-Torres, *óp. cit.*, p. 130.

<sup>217</sup> Destaca Maldonado: “La ontología heideggeriana se le aparecía a Levinas como una filosofía del poder. La propuesta de la ontología como filosofía primera es, para Levinas, cómplice de la violencia. Esto representó un reto que Levinas mismo intentó superar al elaborar una filosofía que no fuera cómplice, o provocara ceguera con respecto a la deshumanización y el sufrimiento. Esta es otra razón por la cual la ética y la relación cara-a-cara ocupa un lugar central en el pensamiento de Levinas.” No ahondaremos mucho en esa crítica, sin embargo invitamos a leerla en: Nelson Maldonado-Torres, *óp. cit.*

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 150

<sup>220</sup> Enrique Dussel, “3.1 Hacia una fenomenología del ‘ego conquiro’ [yo conquisto]” en *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”* (La Paz: Plural Editores, 1994), p. 41.

educación como instrumento de opresión— que la deshumanización es parte de una realidad histórica:

La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que son despojados de su humanidad, sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de ser más. Es distorsión posible en la historia, pero no es vocación histórica. [...] sólo es posible porque la deshumanización, como un hecho concreto en la historia, aún no es un destino dado, sino el resultado de una "orden" injusta que genera la violencia de los opresores.<sup>221</sup>

De hecho, podíamos afirmar —a diferencia de lo planteado por Mignolo— que tanto la colonialidad del poder como del saber son consecuencias de la colonialidad del ser y no al revés como lo plantea el argentino puesto que, si en el momento en el que se instaura una interiorización y deshumanización del “otro” enunciando un discurso a partir del despojo de la condición humana y en ese sentido, como mencionan Juan Antonio Mújica y José Ramón Fabelo:

El punto de partida de la colonialidad del ser consiste en negar ontológicamente al colonizado o afirmarlo desde el horizonte político-epistémico del colonizador. Es decir, negar al colonizado significa negar su humanidad, su autonomía, su cultura e incluso sus facultades cognitivas, infravalorándolo y sometiéndolo a la lógica cultural del colonizador.<sup>222</sup>

Se tornaría entonces la ecuación a la inversa, ya no como:

*Colonialidad del poder*

= *Colonialidad del ser*

*Colonialidad del saber*

---

<sup>221</sup> Paulo Freire, “1. Justificación de la pedagogía del oprimido”, en *Pedagogía del Oprimido*, 3ª. Ed. (México: Siglo XXI Editores, 2022), pp. 38 y 39.

<sup>222</sup> Juan Antonio Mújica García y José Ramón Fabelo Corzo, “La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida en el sur-global” *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 21, (2019), p. 5.

Sino que, al momento de la negación ontológica del otro, todos sus demás atributos (cognitivos, epistémicos, autónomos, culturales) son automáticamente negados por el simple hecho de no ser considerado un “otro” posible. Es de hecho la negación ontológica del otro la que hace posible los otros tipos de colonialidad. Dando como resultado de esta deshumanización, la descategorización epistémica y la subordinación al patrón de poder colonial y, por lo tanto, la ecuación invertida:

*Colonialidad del poder*

*Colonialidad del ser* =

*Colonialidad del saber*

Esta deshumanización, expresada por Fanon y advertida por Césaire al momento de describir lo hecho por el nazismo en Europa durante la Segunda Guerra Mundial, denunció la hipocresía de los académicos europeos puesto que, lo que no podían soportar de los actos realizados por Hitler y el nazismo, era que hicieran lo mismo que ellos habían hecho con anterioridad fuera de Europa:

[...] valdría la pena estudiar, clínicamente, con detalle, las formas de actuar de Hitler y del hitlerismo, y revelarle al muy distinguido, muy humanista, muy cristiano burgués del siglo XX, que lleva consigo un Hitler y que lo ignora, que Hitler lo habita, que Hitler es su demonio, que, si lo vitupera, es por falta de lógica, y que en el fondo lo que no le perdona a Hitler no es el crimen en sí, el crimen contra el hombre, no es la humillación del hombre en sí, sino el crimen contra el hombre blanco, es la humillación del hombre blanco, y haber aplicado en Europa procedimientos colonialistas que hasta ahora solo concernían a los árabes de Argelia, a los coolies de la India y a los negros de África.<sup>223</sup>

---

<sup>223</sup> Aimé Césaire, *óp. cit.*, p. 15.

Paradójicamente, los mismos europeos fueron víctimas de su propia colonialidad del ser, condenándola por supuesto, pero sin advertirla o siquiera tomarse la molestia de denunciarla más allá de los bordes del Atlántico.

La cuarta dimensión de la colonialidad: la colonialidad de la naturaleza, es descrita por Catherine Walsh como “la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres también vivos)”<sup>224</sup>. Este tipo de colonialidad —que comparte características con las otras tres— instauró la pretensión de que la naturaleza debía ser subvalorada y quedar a la merced de lo que pudiera producirle al mercado occidental.

La colonialidad de la naturaleza creó una la relación de insignificancia entre el humano y la naturaleza, a la que caracterizó como no-racional, parte de un mito “primitivo” del que las sociedades debían desprenderse para aspirar al progreso.<sup>225</sup> Esto tuvo como resultado, enfatiza Quijano:

[...] es claro que el genocidio y la subahernización de las poblaciones originarias significaron la pérdida de sus conocimientos y de sus formas tradicionales de interactuar con la naturaleza. Al mismo tiempo, hubo una reorganización selectiva de conocimientos, a partir de las nuevas relaciones de poder. Hubo apropiación de especies vegetales americanas y de tecnologías a ellas asociadas que salvaron a Europa de la amenaza del hambre. Hubo una recomposición de la estructura cognitiva, de lo que se podía y no se podía conocer, e inclusive plantar.<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> Catherine Walsh, *óp. cit.*, p. 106

<sup>225</sup> *Ibidem*.

<sup>226</sup> Héctor Alimonda, “Sobre la insostenible colonialidad de la naturaleza latinoamericana” (Recuperado del Repositorio Universidad Nacional de Colombia), p. 89.

Así, las realidades que entendían su vida en una relación intrínseca con la naturaleza fueron, no solo desvalorizadas, sino que mientras los europeos arrasaban con la biodiversidad de la naturaleza y expulsaban a las personas de sus pueblos, estas tuvieron que ver cómo violaban una parte fundamental de sus vidas que, en muchos casos, estaba encarnada a todo su entendimiento histórico. Redefinieron y renombraron su mundo, devolviéndola desprovista del significado que estaba en primer lugar:

Los niños indígenas en las escuelas, por ejemplo, aprendían nuevos nombres para los lugares donde ellos y sus padres habían vivido por generaciones; estos eran los nombres que aparecían en los mapas y que se usaban en comunicados oficiales. *Esta tierra recientemente bautizada se volvió cada vez más desconectada de las canciones y los canticos que los pueblos indígenas usaban para trazar sus historias*, para invocar elementos espirituales o para llevar a cabo ceremonias más simples. Aún más significativo, sin embargo, el espacio era expropiado de las culturas indígenas y luego «devuelto como de regalo» en forma de reducciones, reservas, pedazos de tierra reservados al pueblo indígena que alguna vez poseyó todo.<sup>227</sup>

Y aunque la relación con la naturaleza desde ese momento no ha sido igual por todo el esquema que la colonialidad abraza en Nuestra América, muchos pueblos —e incluso países— se han dedicado a nunca dejar de defender la *Pachamama*<sup>228</sup> de los abusos y explotaciones del mercado capitalista<sup>229</sup>, ya que, en muchos, persisten filosofías que conectan al ser humano con su ambiente, lo que genera principios para una vida más sostenible.<sup>230</sup>

---

<sup>227</sup> Linda Tuhiwai Smith, *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas* (Santiago: LOM ed., 2016), p. 83. [Énfasis propio]

<sup>228</sup> Es el nombre de la deidad que representa la tierra en la cosmovisión andina.

<sup>229</sup> Héctor Alimonda, *óp. cit.*, p. 78.

<sup>230</sup> Linda Tuhiwai Smith, *óp. cit.*, p. 149.

Esta colonialidad que produce —al igual que las previas— un entendimiento descategorizado de las relaciones entre sociedad y naturaleza, ha llevado a entender erróneamente el papel del humano con su entorno, dando como resultado la crisis ambiental por la que atravesamos y de la que es culpable la vanidad occidentalista.<sup>231</sup>

La historia se encuentra entonces bajo la pretensión de la colonialidad puesto que desde las academias universitarias se ha ignorado la jerarquización epistémica. Es colonial porque no sólo ha invisibilizado las identidades de los pueblos, sino que hegemónicamente ha historiado su historia bajo preceptos que en primer lugar los niega y en segundo —y como consecuencia— los demuestra incapaces de ser agentes de su propia historia.

Dado que, en la colonialidad del ser, el “otro” no puede ser porque se lo ha desprovisto, su singularidad histórica le es arrebatada y a partir de ahí, se le inserta una subjetividad alterna que, bajo la pretensión eurocéntrica, reconfigura su ser desde nociones con las que ni siquiera concebían el aspecto pasado y donde este mismo fue reducido a una forma “primitiva” de contarse, en aras del progreso. No es de extrañar, en tal caso, que en “el primer momento histórico americano” se enseñen las culturas ‘prehispánicas’ como ese pasado —ya terminado— que debe guiarnos hacia el futuro fantasioso de la historia universal occidental propuesta por Hegel, del que nunca seremos parte, pero es “nuestro deber acercarnos” y por el cual debemos estar agradecidos.

Se elige un pasado estático, muerto, silencioso, con narrativas que crean nostalgia y ayudan a legitimar los privilegios de los poderosos. Enfatiza Galeano: “Se estudia la historia como se visita

---

<sup>231</sup> Como refiere Escobar: “Esta crisis es, para decirlo sin rodeos, una crisis de modernidad en cuanto que la modernidad ha fracasado en posibilitar mundos sustentables. Es también una *crisis de pensamiento*, en tanto que el pensamiento logocentrista alimenta las prácticas ecológicamente destructivas de la modernidad...” Véase: Arturo Escobar, “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”, *Tabula Rasa*, núm. 1 (2003), p. 77.

un museo; y esa colección de momias es una estafa. Nos mienten el pasado como nos mienten el presente: enmascaran la realidad. Se obliga al oprimido a que haga suya la memoria fabricada por el opresor, ajena, disecada, estéril. Así se resignará a vivir una vida que no es la suya como si fuera la única posible”.<sup>232</sup> Se borra la memoria de los pueblos y se les encierra —junto a todo lo que son— en los museos, para mostrar ese momento arcaico ‘romántico’ o ‘folclorizado’ de un pasado que fue pero ya no es.

Los historiadores entonces, en su deseo imperioso de historiar científicamente, decidieron e impusieron las formas “correctas” o “regímenes de verdad” en las que se debía hacer, partiendo del supuesto de que ellos eran los únicos capaces —y no sólo eso, los únicos responsables— de escribir, pensar y hacer la historia. Estos mismos historiadores, manifiesta Julio Aróstegui, han sido perezosos de la teoría, no son conscientes de la necesidad de autorreflexión sobre su disciplina, sus alcances y sus errores,<sup>233</sup> salen de las universidades —con miradas eurocéntricas— con esa misma visión y aspiran a contar la historia de los pueblos de formas totalizantes, excluyentes e ignorantes. Como enfatiza el historiador venezolano Roberto López Sánchez:

La historiografía se ha guiado hasta ahora por los metarrelatos surgidos de los filósofos de la historia, para explicar los distintos procesos estudiados; de esta forma, la historia ha perdido progresivamente su carácter de ciencia para entrar en el de la especulación. Esta limitación influye grandemente en la dispersión y crisis que vive la historia como ciencia actualmente. En nuestro medio esta realidad es patente, tanto en la ausencia de teoría en los trabajos de los historiadores, como en la falta de debates y confrontaciones de las diferentes perspectivas que dominan las investigaciones.<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> Eduardo Galeano, “«Nunca seremos dichosos, ¡Nunca!», Había profetizado Simón Bolívar” en *Las venas abiertas de América Latina*, 4ta ed. (México: Siglo XXI Editores, 2015), p. 336.

<sup>233</sup> Julio Arostegui, “Historia e Historiografía” en: Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método...* *óp. cit.*

<sup>234</sup> Roberto López Sánchez, *óp. cit.*, p. 103.

La disciplina histórica es colonial, empero ¿puede ser decolonizada? ¿Por qué “decolonial” y no “descolonial”? ¿Existe una diferencia entre los términos y el uso de los prefijos?

La descolonización, como el prefijo y el término que le precede indican que se trata del proceso de eliminación del colonialismo en cuanto a independencia política de las colonias. La decolonialidad, por su parte, se refiere al proceso de trascendencia histórica de la colonialidad, “es un proceso, una configuración de acciones biopráxicas que transitan mediante una deriva intencional caracterizada por la afluencia del ser/hacer/saber/vivir, con un nivel de profundidad jamás igualado por la descolonización.”<sup>235</sup> Esta decolonialidad, tiene como objetivo “subvertir, perturbar y desarticular el patrón, matriz o configuración del poder colonial, independientemente de que el colonialismo haya sido destruido”.<sup>236</sup>

Sin embargo, ¿qué sucede con las nociones “decolonial” y “descolonial”? ¿Cómo debe escribirse? La misma Walsh, considera que quitar la “s” del prefijo -des, fue una ruptura a las reglas lingüísticas del castellano y al mismo tiempo, sirvió para enfatizar que no es posible romper por completo con la colonialidad. Para Walsh —en cita de Ortiz Ocaña—:

Descolonizar implica transitar de una situación colonial a una situación no colonial, es decir, superar lo colonial, revertir, deshacer, destruir y desarmar la colonialidad, eliminar sus huellas y sus patrones. En cambio, decolonizar se refiere a asumir una postura insurgente, hacer intervención, incidir y transgredir, señalar y configurar actitudes y estilos alternativos que permitan develar, visibilizar y configurar lugares de vivir desde los bordes, la exterioridad y la frontera.<sup>237</sup>

El prefijo des-, en el español, refiere a la negación del término al que precede. Por su parte, Maldonado Torres explica que el asunto de la discusión se centra en “si decolonialidad se hace

---

<sup>235</sup> Alexander Ortiz Ocaña, *et al.*, *óp. cit.*, p. 39

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 41.

necesario porque descolonialidad es sólo negativo, en el sentido de deshacer, pero no en crear”,<sup>238</sup> sin embargo usa como referencia que “descolonización” viene de una tradición más próxima de teóricos como Fanon y Césaire donde no era necesariamente concebido como algo negativo: “poniéndolo en este contexto, “des” ya tiene precedentes que lo entienden como indicación de un proceso creador y no solo negativo”.<sup>239</sup>

Por su parte, Walter Mignolo enfatiza en la necesidad de explicar los conceptos: “No es obvio que decolonialidad indica la construcción futura si no lo explicas [...] Descolonización indica lo futuro, en la medida en que hagamos explicito que lo usamos en ese sentido”.<sup>240</sup>

Indudablemente la cuestión sintáctica es importante en la discusión y demuestra —a nuestro parecer— que no se trata de un campo de discusión único en donde lo que se ha dicho se ha dado por supuesto, sino que revela la amplitud de pensamientos que convergen y hacen posible que la discusión continúe. Sin embargo, no debe ser la protagonista de ésta. De ahí que, la propuesta que hacemos de “decolonizar la historia” se encamina hacia, no a la ruptura con la forma de hacer la historia, sino justamente a poner en evidencia la colonialidad que arrastra la historia en las academias latinoamericanas. No se trata entonces de borrar todo el legado historiográfico de occidente para sustituir un “mito por otro” o de voltear América,<sup>241</sup> sino de reconocer en esa historiografía las otras formas de hacer la historia, se trata de co-existir en el ámbito académico

---

<sup>238</sup> Maldonado-Torres, en cita de Pedro Pablo Gómez, “¿Decolonialidad o descolonialidad?” en: Walter Mignolo, *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el crear* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015), p. 356.

<sup>239</sup> *Ibidem*.

<sup>240</sup> Walter Mignolo, en cita de Pedro Pablo Gómez, *óp. cit.*, *Ibidem*.

<sup>241</sup> Advierte Mignolo acerca de la pintura “*América Invertida*” (Véase Anexo): “Si bien invertir la imagen naturalizada de América con el Sur hacia arriba, es un paso importante, no es suficiente. *Se cambia el contenido pero no los términos del diálogo*” Walter Mignolo, *La idea de América Latina... óp. cit.*, p. 169.

que ha violentado estas maneras. Implica, de la misma manera, buscar la forma de mantener una relación con el pasado en dos sentidos —como describe el historiador Djibril Tamsir Niane— que:

- a) Se adecue a la visión que tiene un pueblo de ese pasado. Puesto que “la historia es la relación del pueblo con su pasado”.<sup>242</sup>
- b) Se ajuste a la diferencia de interpretación del pasado, puesto que, aunque existan similitudes, cada pueblo no solo entiende ese pasado de forma diferente, sino que lo escribe o lo cuenta de manera distinta. Tal es el caso de la concepción de historia que tienen algunos pueblos de la región andina que hablan el quechua donde la palabra “historia” refiere a “vivir-eternamente”, es decir, los acontecimientos pasados no se interpretan en relación a lo finito, sino justamente a lo infinito, porque el pasado no termina, sino que persiste con ellos.

No se trata de no enseñar la historia de occidente, sino de igualar las condiciones de enseñanza, ya no de una Historia con [H mayúscula] que limita y totaliza a otras historias bajo un solo precepto. Y dado que no existe un solo pasado, sino un tejido de historias interconectadas, se trata, entonces, de construir una historia que reconozca esas otras formas de hacerla más allá de los importantes aportes del materialismo histórico o de la Escuela de los Annales. Una idea de historias alternativas que, como describe Riviera Cusicanqui, su sola enunciación nos remita a la pluralidad de significados que puede —y tiene— la historia, según quien la narre, la haga o la sufra.<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> Djibril Tamsir Niane, *óp. cit.*, p. 268

<sup>243</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2015), p. 73.

Una historia decolonial, se inscribe en dos sentidos, el primero es el de la denuncia hacia lo que ha sido ocultado, inferiorizado y borrado en su pretensión colonial, y la segunda es el de la apertura al diálogo con otras formas de conocerla, hacerla y aprenderla. Asimismo, lleva a juicio las formas en las que se ha constituido la historiografía en tanto “escritura de la historia”. No se trata de constituir otra historia sino historias-otras,<sup>244</sup> en donde no hay nada que se dé por sentado, lo que enriquece la crítica puesto que no hay una sola visión que diga cómo hay que pensar, cuestionar y problematizar, sino que es un campo en constante construcción.<sup>245</sup>

La historia decolonial brinda herramientas para lograr ese diálogo de saberes en donde no se impone una forma de mirar el pasado sino múltiples para que el historiador sea capaz de llevar a cabo su tarea de una manera mucho más responsable con su contexto.

### **3.2 La pertinencia de lo ‘decolonial’.**

El giro decolonial latinoamericano y sus autores, quienes se han dedicado a formular propuestas desde sus áreas de estudio desde el siglo pasado, ha fomentado una corriente que critica el saber occidental moderno que busca alternativas diferentes en el campo de las ciencias sociales.

Enrique Dussel, uno de los teóricos quizás más influyentes de este movimiento, crítica el conocimiento proveniente de Europa, pues considera que no es más que una parte periférica de la historia y no el centro como se nos ha dicho. Argumenta el mismo Dussel que el conocimiento eurocéntrico fue impuesto en las comunidades que habitaban el continente que hoy conocemos como América Latina en la famosa “Conquista” y que es a partir de ese momento que se rechaza la forma en la que conocen los nativos y se impone la percepción eurocentrista que priva las

---

<sup>244</sup> Es decir, entender la historiografía como un diálogo que permite aproximarse a la historia desde las voces de los que no han sido escuchados por la historiografía academicista.

<sup>245</sup> Juan Vicente López Rodríguez, “Convergencias, divergencias y posicionamiento entre lo decolonial, lo descolonial y lo poscolonial desde miradas feministas del Sur”, *Analéctica*, (2018).

posibilidades alternas de entender el mundo. En este último aspecto convergen las ideas de Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado quienes mencionan que la justificación estaba en que se niega al sujeto como persona.

Se plantea de igual forma la idea de Modernidad entendida como una nueva visión de la historia mundial en donde la civilización europea se autodefine como la más desarrollada, por lo tanto, superior.<sup>246</sup> Partiendo de esto, se entiende que todo conocimiento que no ha sido producido desde los parámetros de la civilización moderna europea, no son tomados como válidos en la explicación del mundo. Es decir, el conocimiento de los pueblos que fueron conquistados no podía ser tomado en cuenta porque se les consideraba una arcaica y subdesarrollada forma de conocer.

Dussel propone el concepto “transmoderno” que hace referencia a las culturas que preservan una alteridad en relación a la Modernidad europea, que no están muertas sino en búsqueda de alternativas para su futuro:

Así el concepto estricto de “trans-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, *other Location*. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna.<sup>247</sup>

La transmodernidad se presenta entonces como una forma de trascender la visión eurocéntrica asumida por la Modernidad. Implica un diálogo con todas las ontologías y epistemes

---

<sup>246</sup> Enrique Dussel, “Europa, modernidad y eurocentrismo” *óp. cit.*, p. 27.

<sup>247</sup> Enrique Dussel, “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)” *UAM-Iz, México* (2005), p. 18.

que la misma modernidad ha negado, en la búsqueda de una construcción pluriversal de conocimiento.

Walter Mignolo, otro importante teórico del “giro decolonial”, sitúa justamente el nacimiento del término en la Conferencia de Bandung de 1955, en donde se discutió la necesidad de una cooperación entre países de África y Asia, que habían adquirido su independencia política.<sup>248</sup>

El objetivo de dicho encuentro, menciona Mignolo, era formular una nueva visión para el futuro fuera de los parámetros capitalistas y comunistas. La opción fue la descolonización pues esta no fue enunciada como una “tercera opción” dentro de los principales marcos narrativos occidentales, sino que más bien significaba desprenderse de estos, refiere Mignolo:

La descolonialidad no consiste en un nuevo universal que se presenta como el verdadero, superando todos los previos existentes; se trata más bien de otra opción. Presentándose como una opción, lo decolonial abre un nuevo modo de pensar que se desvincula de las cronologías construidas por las nuevas *epistemes* o paradigmas (moderno, posmoderno, altermoderno, ciencia newtoniana, teoría cuántica, teoría de la relatividad, etc.).<sup>249</sup>

Esta alternativa se presentó como una nueva forma de pensar, ahora construidas desde otras *epistemes* que cuestionan las ideas originadas en Europa al considerar que los modelos planteados en la modernidad no son los únicos con los que se puede orientar nuestro pensamiento y nuestro

---

<sup>248</sup> Walter Mignolo, “Retos decoloniales, hoy” en: María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (Neuquén: Editorial Universidad Nacional de Comahue, 2014), p. 25.

<sup>249</sup> *Ibidem*.

hacer: “No es que las *epistemes* y los paradigmas resulten ajenos al pensamiento descolonial. No podrían serlo; pero han dejado de ser la referencia de legitimidad epistémica.”<sup>250</sup>

El argentino afirma que parte de las tareas de la descolonialidad es modificar los términos y no sólo su contenido. Hay que desprenderse de la teoría eurocentrista para redirigir la mirada a otras formas de pensar que han sido descalificadas por esta misma teoría occidentalista. Por esta razón, advierte que “no puede ser ni cartesiana ni marxista” puesto que “emerge de la experiencia de la colonialidad, ajena a Descartes e invisible para Marx”.<sup>251</sup>

Continúa el mismo autor expresando cómo la descolonialidad se presenta entonces como una “opción” que no resulta de la combinación de lo que ya existe, sino como una manera de desprenderse de ellas, hay que ser “epistemológicamente desobedientes” para poder empezar a construir ese camino hacia la descolonialidad:

El giro des-colonial es un giro hacia un paradigma-otro. El paradigma-otro es diverso, pluri-versal. No es un nuevo universal abstracto que desplaza a los existentes (cristianos, liberales, marxistas) sino que consiste en afirmar la pluriversalidad como proyecto universal. [...] El paradigma otro consiste, precisamente, en pensar en la materialidad de otros lugares, de otras memorias, de otros cuerpos. Pensar, en suma, desde lo negado por la retórica de la modernidad bajo la efectiva marcha de la lógica de la descolonialidad. El giro des-colonial es el proceso global hacia la constitución del paradigma otro, pensamientos de co-existencia, dobles críticas, pensamiento cimarrón (como entre los afro-ecuatorianos), pensamiento fronterizo (como en los chicanos/as), pensamiento negativo (como en los filósofos africanos, Chukwudi Eze).<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> *Ibidem.*

<sup>251</sup> *Ibid.*, p 27.

<sup>252</sup> Walter D. Mignolo, “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en W. Mignolo, F. Schiwy y N. Maldonado-Torres, *Cuadernillo no. 1: (Des)Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y límites coloniales de la izquierda) en Bolivia* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006), pp. 20-22.

Esta propuesta, manifiesta Mignolo, no concierne únicamente al ámbito del conocimiento académico, sino que propone un modo de vida, de pensar y de hacer diferente a lo que se nos ha impuesto, es un reto que debemos adquirir en el presente para que en el futuro se puedan construir estos nuevos discursos que no releguen el conocimiento a una sola forma de ver el mundo.

Mignolo argumenta que existe un racismo moderno/colonial que tiene el propósito de: “clasificar como inferiores y ajenas al dominio de conocimiento sistemático todas las lenguas que no sean el griego, el latín y las seis lenguas europeas modernas”.<sup>253</sup> Articular un lenguaje ‘alternativo’, es de hecho, uno de los retos más importantes que tiene la perspectiva decolonial, como enfatizan Castro-Gómez y Grosfoguel:

[...] necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos.<sup>254</sup>

Mignolo, sin embargo, enfatiza que si bien el español y el portugués de Latinoamérica comparte la gramática con las lenguas que se hablan en España y Portugal, los individuos que las hablan tienen memorias distintas y especialmente concepciones diferentes del mundo.<sup>255</sup> La óptica decolonial evidencia, según Mignolo, la invención del Tercer Mundo a manos de hombres que constituían las elites académicas del Primer Mundo.<sup>256</sup>

---

<sup>253</sup> Walter Mignolo, “Retos decoloniales, hoy”...*óp. cit.*, p. 28.

<sup>254</sup> Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, “Prólogo...” *óp. cit.*, p. 17. [Comillas del original].

<sup>255</sup> Walter Mignolo, “Retos decoloniales, hoy”... *óp. cit.*, p. 31.

<sup>256</sup> *Ibidem.*

Vale la pena recordar el juicio que hace Edmundo O’Gorman sobre la invención de América, una crítica de la manera en que se significó el continente y sobre todo que los pueblos originarios no entran en la historia mundial creada en el mito de la modernidad europea. O’Gorman fue uno de los primeros en demostrar, no sólo que es posible reescribir la historia desde una visión diferente, analizando las fuentes historiográficas que daban cuenta de cómo se había creado un suceso que buscaba legitimar la conquista en lo que más tarde se llamaría “América”, creando una nueva narrativa, otra historia de lo que sucedió en 1492.<sup>257</sup> Sino que al mismo tiempo, abrió la posibilidad para la historiografía tanto mexicana como del continente, de reflexionar sobre su quehacer más allá de las interpretaciones tradicionales que han limitado un entendimiento otro.

Las ideas de Mignolo convergen, en cierto aspecto, con las ya mencionadas posturas de O’Gorman, en sentido que, para el argentino “la idea de América, entonces, es una invención europea moderna limitada a la visión que los europeos tenían del mundo y de su propia historia”.<sup>258</sup> Empero, el juicio de Mignolo va más allá al considerar que tanto la idea de descubrimiento como de invención son resultados de dos formas distintas de interpretar un mismo suceso desde ópticas diferentes:

«Descubrimiento» e «invención» no son únicamente dos interpretaciones distintas del mismo acontecimiento: son parte de *dos paradigmas distintos*. La línea que separa esos dos paradigmas es la de la transformación en la geopolítica del conocimiento; no se trata solamente de una diferencia terminológica sino también del contenido del discurso. El primer término es parte de la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por una Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como «modernidad», mientras que el segundo refleja el punto de vista crítico de quienes han sido dejados de lado.<sup>259</sup>

---

<sup>257</sup> Edmundo O’Gorman, *La invención de América* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995).

<sup>258</sup> Walter Mignolo, *La idea de América Latina... óp. cit.*, p. 33.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 29.

La “latinidad” excluía a la población amerindia y afroamericana porque los criollos independistas, algunos famosos como Simón Bolívar, no tenían la idea de romper con Europa y sus tradiciones, era más bien —como mencionamos en el primer capítulo— ser americanos sin dejar de ser europeos. Esta misma “latinidad americana” que defendían algunos eruditos como José Vasconcelos a principios del siglo XX,<sup>260</sup> terminó, como mencionan Polo Blanco y Gómez Betancur, “asumiendo el papel de elemento opresor de otras historias, epistemes e identidades”.<sup>261</sup>

Las epistemes *otras* de los pueblos indígenas quedaron relegadas no sólo por no ser producidas en Europa, sino que además fueron negadas por no estar escritas en una lengua latina, porque las ideas de una tradición más allá de lo occidental son prácticamente imposibles como menciona Nelson Maldonado en cita de Polo Blanco: “‘todos los no-europeos son incapaces de pensar’ y, en consecuencia, se hallan desprovistos de ser”.<sup>262</sup>

Así, tanto Polo Blanco como Mignolo dan cuenta del objetivo del “giro decolonial”, mientras que el primero menciona que su principal propósito está en la desarticulación de ese conocimiento filosófico generalizado que nos ha enseñado que existen pueblos sin historia porque,

---

<sup>260</sup> El peruano José Carlos Mariátegui, criticaba la forma en la que estos eruditos, que se habían formado en las escuelas europeas, dejaban a un lado ese mismo espíritu de raza por el cual abogaban: “Está bien que América se crea predestinada a ser el hogar de la futura civilización. Está bien que diga “Por mi raza hablará el espíritu”. Está bien que se considere elegida para enseñar al mundo una verdad nueva. Pero no que se suponga en vísperas de reemplazar a Europa ni que declare ya fenecida y tramontada la hegemonía intelectual de la gente europea. [...] Nuestra América continúa importando de Europa ideas, libros, máquinas, modas. [...] Todos los pensadores de nuestra América se han educado en una escuela europea. No se siente en su obra el espíritu de la raza. La producción intelectual del continente carece de rasgos propios. No tiene contornos originales. El pensamiento hispano-americano no es generalmente sino una rapsodia compuesta con motivos y elementos del pensamiento europeo.”<sup>260</sup> Véase: José Carlos Mariátegui, “¿Existe un pensamiento hispano-americano?”, publicado originalmente *Mundial*, Lima (19 mayo de 1925), pp. 24-25.

<sup>261</sup> Jorge Polo Blanco y Milany Gómez Betancur, “Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisoluble? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo”, *Revista de Estudios Sociales*, (2018), p.5.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 6.

las sociedades que no se expresaban con los paradigmas y sobre todo con las lenguas europeas, carecían de “verdad”, por lo tanto, no podían escribir una historia válida y mucho menos verdadera<sup>263</sup>. Para el segundo, el giro decolonial “es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia”.<sup>264</sup>

Mignolo considera que Fanon fue parteaguas importante en la cimentación de la crítica decolonial cuando menciona que “el giro decolonial reaparece en Asia y en África como consecuencia de los cambios, adaptaciones y nuevas modalidades de la modernidad/colonialidad generados por la expansión imperial británica y francesa a partir de finales del XVIII y principios del XIX.”<sup>265</sup> Sin embargo, el mismo autor, hace una distinción pertinente entre el movimiento poscolonial y el decolonial. Destaca que el pensamiento decolonial en América Latina debe rastrearse desde discursos mucho más antiguos que los que proponen Fanon y Césaire.

Para Mignolo el inicio de la crítica colonialista está en las crónicas de Guaman Poma y Ottobah Cugoano quienes, como describe el argentino: “Ellos abrieron *las puertas al pensamiento otro* a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el otro.”<sup>266</sup>

---

<sup>263</sup> La historia, afirman ambos autores (Polo Blanco y Gómez Betancur) es un privilegio exclusivo de la modernidad occidentalista —europea y norteamericana— en donde solo se alcanzaría una verdad histórica si los pueblos del mundo se sujetan a las interpretaciones del dominio europeo. *Ibid.*, p. 8.

<sup>264</sup> Walter Mignolo, “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en: *El giro decolonial... óp. cit.*, p. 29. El término “otras” hace referencia a formas de articular las nociones de la vida más allá de lo instaurado por la Modernidad/Colonialidad. Por ejemplo, el *Sumak Kawsay* (el término quechua de “Buen Vivir”) esbozado como una alternativa de los parámetros de vida occidentales.

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>266</sup> *Ibid.*, p. 29.

Continúa haciendo la crítica de que en el modelo ilustrado occidental, es decir en la ciencia y la filosofía de Europa lo importante era “aquello que y sobre lo que se piensa y no desde dónde y a partir de dónde se piensa”,<sup>267</sup> es por eso que hace una pertinente recuperación de los trabajos tanto de Guaman Poma como de Ottobah Cugoano, este último añade a la crítica decolonial el juicio a la esclavitud y cómo debería entenderse la igualdad, como un constructo donde cada ser humano es igual y libre frente a otros seres humanos y no frente a un Estado como planteaba Rousseau.<sup>268</sup>

Ambas aportaciones, destaca Mignolo, nos muestran que el pensamiento decolonial siempre ha estado ahí, en la periferia, en lo silenciado y negado por el pensamiento colonial/occidental, asimismo, en palabras del argentino: “la actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y ‘subjetivas otras’”.<sup>269</sup>

Otro autor importante y precursor del pensamiento decolonial fue Aimé Césaire quien inicia su *Discurso sobre el colonialismo* con: “Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que su funcionamiento suscita, es una civilización decadente”.<sup>270</sup> Si la civilización occidental es entonces, incapaz de resolver las problemáticas que le azotan, qué es lo que les espera a otros pueblos que se han regido, desde el momento de la colonización, con estas interpretaciones, muchas de ellas que además dejan de lado las realidades *otras* como mencionan Dussel y los demás críticos decoloniales latinoamericanos.

---

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 44

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 45

<sup>270</sup> Aimé Césaire, *óp. cit.*, p. 13.

El sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel retoma las ideas de Aimé Césaire en su *crítica a los universalismos occidentales*. Empieza examinando la forma en la que la epistemología eurocentrista ha negado la formulación de otras ideas más allá de la frontera europea, incluso, menciona el mismo autor, corrientes como el psicoanálisis y el marxismo que se cuestionaban las formas imperantes del conocer, elaboran su conocimiento desde lo que Grosfoguel llama “el punto cero”, sin cuestionarse realmente desde dónde producen el conocimiento. Continuando con el análisis de las propuestas hechas por Marx, destaca:

Lo que Marx mantiene en común con la tradición filosófica occidental es que su universalismo, a pesar de que surge desde una localización particular, en este caso el proletariado, no problematiza el hecho de que dicho sujeto sea europeo, masculino, heterosexual, blanco, judeo-cristiano, etc. El proletariado de Marx es un sujeto en conflicto con el interior de Europa; lo que no le permite pensar fuera de los límites eurocéntricos del pensamiento occidental. La diversidad cosmológica y epistemológica, así como la multiplicidad de relaciones de poder sexual, de género, racial, espiritual, etc., no queda incorporada ni situada epistémicamente en su pensamiento.<sup>271</sup>

Para el autor, incluso el marxismo tiene tintes de racismo epistémico, al igual que las propuestas de Hegel y Kant, porque no permiten a los pueblos que no son europeos, producir un pensamiento propio que pueda ser considerado válido para ser estudiado en la historia mundial.<sup>272</sup> Los universalismos europeos fueron imitados por las élites criollas en América Latina donde se formó un tipo de conocimiento que privilegia los análisis europeos sobre los demás, deshaciéndose de las epistemes indígenas y africanas.<sup>273</sup> De ahí que, al igual que Grosfoguel, Mignolo enfatiza

---

<sup>271</sup> Ramón Grosfoguel, “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas” en: *El giro decolonial... óp. cit.*, p. 69.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 72.

que estas teorías brindan un enfoque limitado de teorización por lo que no son la opción a la cual se deba aspirar:

El marxismo no nos facilita las herramientas para poder pensar en exterioridad. El marxismo es una invención moderna europea que surgió para enfrentarse, en el seno de la propia Europa, tanto a la teología cristiana como a la economía liberal, es decir, al capitalismo. El marxismo resulta limitado tanto en las colonias como en el mundo no-moderno en general, porque se mantiene dentro de la matriz colonial del poder que crea exterioridades en el espacio y en el tiempo (bárbaros, primitivos y subdesarrollados). Por la misma razón, el marxismo sólo sirve de ayuda limitada a quienes migran del mundo no-europeo a Europa y Estados Unidos. Pensar en exterioridad exige una epistemología fronteriza.<sup>274</sup>

Por supuesto que este juicio no significa que el marxismo tenga que ser desechado de las teorías sociales, sin embargo y como lo plantean ambos autores, responde a una teoría específica de un locus de enunciación específico. El problema está entonces, que todas las realidades que se abarcan dentro de ella quedan relegadas a un entendimiento —irónicamente— pobre.

Retoma Grosfoguel la importancia de la tesis de Césaire que plantea un universalismo concreto que sea el resultado de múltiples cosmologías y epistemologías en un diálogo crítico entre pueblos donde las relaciones sean de igual a igual.<sup>275</sup>

La transmodernidad, formulada por Enrique Dussel, es para Grosfoguel la concretización de la filosofía cesariana, además es la propuesta *otra* que va más allá de la modernidad eurocentrista y que se centra en las epistemes de los pueblos colonizados del mundo. Un nuevo planteamiento que respete y reconozca las formas de democracia indígena y africana fuera ya del

---

<sup>274</sup> Walter Mignolo, “Retos decoloniales, hoy”... *óp. cit.*, p. 42.

<sup>275</sup> Ramón Grosfoguel, *óp. cit.*, p. 72.

paradigma de la democracia liberal occidentalista que impone a la fuerza esas estructuras en aras de buscar “el progreso y la civilización”.

Una “filosofía de la liberación” —una “historia de la liberación”— debe ser el resultado de la crítica que se hacen los pensadores de cada lugar del mundo, dispuestos a dialogar con otras culturas. Ya no desde la imposición de una noción totalitaria, sino primero desde el reconocimiento ontológico del que ha sido descategorizado, para después reconocer la diversidad epistémica que existe más allá de las murallas eurocéntricas.<sup>276</sup>

¿Es esto posible? Sí, un claro ejemplo es el que describe el mismo autor sobre la “Otra forma de hacer política” que proponen los zapatistas en el sur de México. La propuesta, agrega Grosfoguel, se centra en el ‘andar preguntando’ que: “plantea una manera ‘otra’ de hacer política, muy distinta del ‘andar predicando’ de la cosmología judeo-cristiana occidental, reproducida por marxistas, conservadores y liberales por igual”.<sup>277</sup> Los zapatistas entonces, proponen una idea que parte de preguntar y escuchar las demandas y necesidades de los pueblos oprimidos de México, un diálogo donde la teoría no sea producida por las élites de las universidades que sólo reproducen las tendencias universalistas occidentales y no miran las particularidades epistémicas.

Arturo Escobar, agrega a la conversación que el proyecto Modernidad/Colonialidad<sup>278</sup> contribuye a la rearticulación de proyectos globales *desde y por* historias locales: “con la articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico desde la perspectiva de lo subalterno; y con el remapeo de la diferencia colonial hacia una cultura de alcance mundial”<sup>279</sup> como ejemplifica

---

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>277</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>278</sup> “MC” a partir de ahora.

<sup>279</sup> Arturo Escobar, “Mundos y conocimientos de otro modo... *óp. cit.*, p. 67.

con el proyecto zapatista que “remapea el marxismo, el tercermundismo y el indigenismo, sin ser ninguno de ellos, en un excelente ejemplo de pensamiento de frontera”.<sup>280</sup> Escobar introduce sus reflexiones con dos preguntas clave:

[...] ¿podría ser que es posible pensar sobre, y diferentemente desde, una “exterioridad” al moderno sistema mundo?, ¿puede uno imaginar alternativas a la totalidad imputada a la modernidad, y esbozar no una totalidad diferente hacia diferentes designios globales, sino como una red de historias locales/globales construidas desde la perspectiva de una alteridad políticamente enriquecida?<sup>281</sup>

Así, sus intentos se circunscriben a idear la forma de pensar “Más allá del Tercer Mundo” desde la diferencia para la construcción de “otros mundos” en sentido de “mundos de otro modo”.<sup>282</sup> Para Escobar, la posible respuesta puede formularse desde el programa “MC” que para él:

[...] constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto. Esto no significa que el trabajo de dicho grupo es sólo de interés para las supuestamente universales ciencias sociales y humanas, sino que el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento.<sup>283</sup>

Escobar entiende que el surgimiento del programa MC se debe a un necesario nuevo entendimiento tanto de la modernidad como de la colonialidad pues para el antropólogo, no existe

---

<sup>280</sup> *Ibidem.*

<sup>281</sup> Arturo Escobar, “Más allá del Tercer Mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización”, *Nómadas*, núm. 20 (2004), p. 91.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>283</sup> Arturo Escobar, “Mundos y conocimientos de otro modo... *óp. cit.*, p. 53.

la modernidad sin la colonialidad, puesto que la segunda es constitutiva de la primera.<sup>284</sup> Así, recoge el aporte de esta perspectiva al decir:

En síntesis, el programa de investigación MC es un encuadre construido desde la periferia latinoamericana del sistema mundo moderno colonial, ayudando a explicar las dinámicas del eurocentrismo en la producción de la modernidad y los intentos de trascenderla. Si bien revela los lados oscuros de la modernidad, no lo hace desde una perspectiva intra-epistémica, como los discursos críticos europeos, sino desde la perspectiva de los receptores de los supuestos beneficios del mundo moderno. La modernidad/ colonialidad también muestra que la perspectiva de la modernidad es limitada y agotada en su pretendida universalidad.<sup>285</sup>

A la par del reconocimiento de esta perspectiva como una alternativa que cuestiona las formas de la modernidad occidental. Advierte que existen omisiones de algunas áreas de igual importancia como lo es el género, las economías alternativas y la relación naturaleza-ambiente.

Por su parte, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, expone que las ciencias sociales tienen como eje articulador la idea de modernidad. Lander hace un pertinente análisis de la sociedad liberal al señalar que ésta es el único futuro posible de todos los pueblos y que, por lo tanto, los que no se incorporen a la marcha de la historia que se ha dictado, desaparecerán. Asimismo, los modelos de conocimiento desarrollados para la comprensión de las sociedades tienen que estar regidos bajo las únicas formas válidas y objetivas del conocimiento, mismas que derivan del carácter universalista europeo.

Estas formas rigen todo el saber de las culturas, como expresa Lander: “la construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de

---

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>285</sup> *Ibid.*, pp. 67-68.

referencia superior y universal”.<sup>286</sup> Pero el juicio no termina ahí, pues dentro de todo este mito de la modernidad europea las otras formas de conocer, de organización social e incluso de ser, no sólo son criticadas por ser diferentes, sino que se califican como arcaicas, primitivas e inferiores ya que dentro del sistema estas configuraciones carecen de verdad.

Lander enfatiza que en el caso particular de las ciencias sociales latinoamericanas se han dedicado, por medio de las élites universitarias, a promover el discurso de “superación” de los rasgos tradicionales que han “obstaculizado el progreso y la transformación de estas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales”,<sup>287</sup> negando la posibilidad de articular discursos fuera de esos parámetros impuestos por el elitismo moderno e incide en que se han venido gestando alternativas a pensamiento eurocéntrico-colonial desde y afuera del continente.

Destaca la contribución de Martiza Montero:

[...] a partir de las muchas voces en busca de formas alternativas de conocer que se han venido dando en América Latina en las últimas décadas, es posible hablar de la existencia de un "modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él" que constituye propiamente un episteme con el cual “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros”.<sup>288</sup>

El mismo autor rescata los aportes de Arturo Escobar quien analiza el discurso de posguerra que deriva en el de “Tercer Mundo”. A partir de ahí, se configura una idea de “progreso”, “prosperidad” en donde la ciencia y la tecnología eran la fuente de sentido y desarrollo, es por eso que en las ciencias sociales se comienza a articular la noción de un conocimiento verdadero y objetivo, relegando así las formas *otras* de conocer al ser consideradas “obstáculos” para el

---

<sup>286</sup> Edgardo Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”... *óp. cit.*, p. 10.

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>288</sup> Maritza Montero, en cita de Edgardo Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”... *óp. cit.*, p. 12.

desarrollo: “El conocimiento de los ‘otros’, el conocimiento ‘tradicional’ de los pobres, de los campesinos, no solo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo”.<sup>289</sup>

Las contribuciones de la pedagoga Catherine Walsh, investigadora y parte del grupo MC, se han encaminado a estudiar desde la pedagogía parte del espacio geográfico denominado *Abya Yala*. Este fue el nombre dado por los pueblos originarios al continente, antes de la llegada de los europeos, este mismo nombre ha sido readaptado por los mismos pueblos que siguen habitándolo como: “una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal) con el enraizamiento territorial de la cual todos los seres formamos parte”.<sup>290</sup>

Dicho espacio comenzó a reconfigurar su manera de entender el mundo más allá de lo que se había impuesto hace más de 500 años. El conocimiento establecido por el hombre blanco europeo se impuso como la única forma en la que se podía pensar, razonar e incluso producir el mismo conocimiento, al mismo tiempo los modelos de concepción del mundo que no entraban en estas categorías fueron clasificados como “bárbaro”.

Walsh crítica los llamados “gobiernos progresistas” que se han esparcido por todo el continente ya que, para la autora, estos no buscan más que continuar con el proyecto capitalista/modernizador, sometiéndolo y despojando de saberes, memorias, epistemologías y espacios a todo aquel que no esté de acuerdo.

---

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>290</sup> Catherine Walsh, “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”, en: José Romero Losacco (Comp.) *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (El perro y la rana, 2020), p. 141.

Retoma el término de la “pedagogía de la crueldad” —formulado por la antropóloga argentina Rita Segato— describiéndolo como “la estrategia de reproducción del sistema”,<sup>291</sup> misma que converge con las ideas del brasileño Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*, donde los oprimidos buscan rebelarse contra la injusticia del sistema no solo de forma física, sino intelectual.

Para Walsh, la universidad hoy en día funciona como una empresa científica y deshumanizante que trabaja directamente con el poder. Las ciencias sociales y humanas, por lo tanto, van desapareciendo al establecerse como conocimiento “útil” únicamente aquellas ciencias que produzcan para el sistema capitalista. Por eso, la propuesta que da Walsh se encamina a una reestructuración, a un pensar y actuar en un mundo “otro” que se nos ha dicho constantemente que no es posible, pero que lo es, el primer paso es reconocerla para poder multiplicarla y así desplazar los universalismos que orientan las universidades latinoamericanas, es decir, el primer paso es “aprender a pensar”, entender que existen otros modos de posicionarse ante el conocimiento hegemónico que imposibilita una vida más justa para todos:

Mi apuesta entonces es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y a actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los “modos otros”, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, *indisciplinamientos*, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad.<sup>292</sup>

---

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 150.

<sup>292</sup> *Ibid.*, pp. 162-163.

Finalmente, pero no por tanto menos importante, conviene destacar las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui, quien no sólo ha discutido los aportes de otros teóricos decoloniales, sino que desde el Taller de Historia Oral Andina (THOA) y la Sociología de la Imagen ha buscado nuevas metodologías y formas de conocer y entender el mundo desde la validación de los conocimientos indígenas, el reconocimiento de sus memorias y sus luchas para comprender su entorno próximo (Bolivia) de una forma mucho más cercana, identitaria y activa. Para Cusicanqui la autodeterminación política y religiosa de proyectos como los de los Katari-Amaru, significó una retoma de la historicidad propia, una descolonización de los imaginarios y de las formas de representación.<sup>293</sup>

El quehacer de la investigación es ya una práctica descolonizadora puesto que destaca: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora”, esta última se nutre de la incorporación de conocimientos de diversos lugares en la construcción de discursos históricos mucho más cercanos e identitarios.

No plantea un discurso híbrido donde en la mezcla de dos cosas diferentes una nueva surge que fusiona rasgos de ambas en un tipo de resultado “armonioso”. Sino que, por el contrario, emplea el término *ch'ixi* que sería tomado como coexistencia de múltiples diferencias culturales que, al contrario de unirse mediante la hibridez, se complementan, no dando uno nuevo, sino incorporando a lo ya existente desde otra visión u otra episteme en donde cada una de estas diferencias “se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa”.<sup>294</sup> Lo describe como:

---

<sup>293</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, (Buenos Aires: Tinta Limón, 2010), p. 54.

<sup>294</sup> *Ibid.*, p. 70.

La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción ch'ixi, como muchas otras (*allqa, ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. Un color gris ch'ixi es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario. [...] Así como el allqamari conjuga el blanco y el negro en simétrica perfección, lo ch'ixi conjuga el mundo indio con su opuesto, sin mezclarse nunca con él.<sup>295</sup>

La analogía que hace Cusicanqui con la yuxtaposición de los colores es un aspecto clave en la perspectiva decolonial puesto que, al reconocer la infinidad de “otros que existen dentro de las sociedades se pueden adoptar modos de convivencia basados en la igualdad de condiciones y a su vez sustentados en lo recíproco y en el diálogo de saberes, éticas y estéticas,<sup>296</sup> sin negar a ninguna de las partes:

[...] tienen una dualidad implícita en su constitución. Y eso me parecía a mí una muy buena metáfora para explicar un tipo de mestizaje que reconoce la fuerza de su lado indígena y la potencia para poder equilibrarla con la fuerza de lo europeo. Entonces se propone a lo ch'ixi como una fuerza descolonizadora del mestizaje. Lejos de la fusión o de la hibridez, se trata de convivir y habitar las contradicciones. No negar una parte ni la otra, ni buscar una síntesis, sino admitir la permanente lucha en nuestra subjetividad entre lo indio y lo europeo.<sup>297</sup>

La reflexión de la autora pone en evidencia otro tipo quehacer decolonial, alejado de la hibridez y la homogeneización, desde prácticas y metodologías que ayudan a construir puentes

---

<sup>295</sup> *Ibid.*, pp. 69-70.

<sup>296</sup> *Ibid.*, p 72.

<sup>297</sup> Kattalin Barber, “Silvia Rivera Cusicanqui: ‘tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano’”, *El Salto Diario*, (17 febrero 2019). Consultado el 20 de julio 2023. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>.

con otras epistemes en lugares con historia colonial que comparten rasgos con la de esta parte del mundo y que fomenta una ruptura con las bases académicas hegemónicas del norte.<sup>298</sup>

Aunque se sabe que una reflexión encaminada hacia una política más justa para todos siempre será un tema que incomode, pero no por eso se tiene que dejar de hacer, porque hay que creer en el cambio y también creer que está cerca, porque el mundo lo necesita y no podemos dejar de pensar que estas políticas neoliberales solo han enriquecido a las mismas personas haciendo cada vez más grande la brecha entre ricos y pobres. Es por eso que, hay que buscar crear investigaciones en torno al desarrollo de una nueva conciencia en nuestro continente que nos permita buscar esas igualdades sociales con ayuda del conocimiento con el que podamos identificarnos, cada país consigo, para después lograr esa identidad colectiva (con sus particularidades regionales). Además de una nueva reflexión sobre la memoria histórica en aras de reinterpretar la realidad en la que vivimos y poder crear las condiciones para cambiarla.

La perspectiva decolonial es, entonces, muchas teorías entrelazadas. Puesto que es justamente lo que se propone, dialogar con “otras” formas de ser, hacer y aprender fuera de las lógicas de la colonialidad enmascarada por la modernidad. Por eso, debe ser entendida desde la pluriversalidad de visiones, desde lo diverso, lo múltiple, lo heterogéneo, ya que “pensarlo de manera homogénea le haría perder gran parte de su riqueza”.<sup>299</sup>

No parte del rechazo completo hacia lo constituido en occidente, pues algunos de los autores que hemos nombrado se constituyeron sobre la base de teorías como el marxismo o el

---

<sup>298</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa... óp. cit.*, p 73.

<sup>299</sup> Yuderkys Espinosa *et. al.*, “Introducción” en *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Ed. por Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa (Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2014) p. 34.

posestructuralismo, empero, sí se rechaza la universalización de teorías a la hora que buscar interpretar una realidad. De hecho —y paradójicamente— no es un nuevo paradigma historiográfico, ni un régimen de historicidad, ni una teoría concreta consolidada, ya que se nutre de las diversas teorías, formas, interpretaciones para reconocer esas historias ocultas, negadas y borradas.

Es innovadora porque está en constante construcción y destrucción, está dialogando, integrando, abriendo, transformando y co-existiendo en el inmenso mundo de visiones y de historias que conviven en nuestro planeta. Enseña que existen otras posibilidades y mundos que cuestionan los parámetros en los que se ha venido configurando nuestra sociedad y que quizás son más justos y más adecuados para entender las vidas de los que han sido negados por la modernidad occidental. Así, la pertinencia de lo decolonial, no se va a medir viendo si todas las cuestiones han sido resueltas, sino divisoando cuáles abren espacios y rumbos a nuevas discusiones.

### **3.3 Reorientación del quehacer histórico.**

*A conflictos propios, soluciones propias.*

*A historia propia, soluciones propias.*

-José Martí

Son tiempos difíciles para la disciplina histórica en nuestro continente. Después de todo lo expuesto anteriormente, el panorama parece desolador. Ya nos exhortaba la historiadora Ema Cibotti, al preguntarnos “¿De quiénes hablamos cuando enseñamos la historia latinoamericana?”<sup>300</sup>. Nuestro sujeto de estudio es el vencido, el hablado, el historiado y, es donde las preguntas hacia nuestra disciplina surgen, ¿historiamos a los vencidos con las herramientas de los vencedores? ¿Cómo afrontamos los historiadores del continente los problemas de un pasado

---

<sup>300</sup> Ema Cibotti, *América Latina en la clase de historia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016), p. 19.

incompleto? ¿Somos conscientes de esos problemas? ¿Es posible formular alternativas de interpretación que, comprometidas, respeten esas otras visiones y debates existentes?

Anteriormente se ha dicho que la disciplina histórica en nuestro continente se encuentra colonizada por teorías de presunción colonial que totalizan, excluyen e ignoran otras formas de acercarse al pasado. Asimismo, vislumbramos la posibilidad de crear una disciplina histórica que rompa con las cadenas de su lógica colonial, desde la integración, el diálogo y la coexistencia de conocimientos.

Reorientar el quehacer historiográfico es el elemento principal para llevar a cabo la decolonización de la disciplina histórica, desde el entendimiento de que no existe una forma única de hacer historia, sino múltiples que, al ser reconocidas, pueden —y de hecho lo hacen— contribuir a una nueva comprensión del pasado de las naciones de Nuestra América, e incluso colaborar en la crisis de identidad por la que atraviesan. Parafraseando al sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, las ciencias sociales —en este caso la historia— al reorientarse, dejan poco a poco ese servilismo intelectual —que las ha llevado a adoptar ciegamente los modelos y conceptos teóricos, que tienen sus referentes en Europa y en Estados Unidos, mismos que han sido desadaptados a nuestro medio— para intentar plantear su propia interpretación de nuestras realidades.<sup>301</sup>

Aquí expondremos tres propuestas para un quehacer-otro de la disciplina histórica, entendiendo que son sólo otras formas de hacerla, pero que desbordan los límites de las teorías occidentales. La primera es la propuesta de “cosmohistoria” del historiador mexicano Federico Navarrete, la segunda es “el potencial epistemológico de la historia oral” y la tercera es la

---

<sup>301</sup> Orlando Fals Borda, *óp. cit.*, *Ibidem*.

“sociología de la imagen”, ambas expresadas por la historiadora y antropóloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui.

La propuesta de Federico Navarrete, se articula en dos instancias consecutivas. La primera es el reconocimiento de que la idea moderna de Historia Universal, lineal y progresiva lleva — desde hace ya dos décadas— arrastrando una profunda crisis. Esta crisis, argumenta Navarrete, es el escenario ideal —y de ahí parte la segunda instancia— para pensar y construir maneras distintas de entender el pasado<sup>302</sup>, permite —en palabras del autor— “prestar más atención y dar mayor reconocimiento a las tradiciones históricas y formas de memoria cultural de los pueblos y culturas no-occidentales que fueron avasalladas y silenciadas durante siglos por la hegemonía inatacable de esta historia única y por la fuerza destructiva del colonialismo que ella sustentaba y que le daba realidad”.<sup>303</sup> Esta segunda instancia nos permite construir un régimen “cosmohistórico” en donde se reconozcan las distintas historicidades existentes, así, descrita por el mismo autor: “la cosmohistoria no busca construir una verdad única ni un mundo histórico unificado, sino que se preocupa por comprender las interacciones siempre complejas, violentas y frágiles, entre los mundos históricos cuya totalidad nos es desconocida, incluso inalcanzable, para poder construir verdades históricas parciales y negociadas”.<sup>304</sup>

El quehacer del historiador desde visión cosmohistórica se ve totalmente cambiado, perturbado por incertidumbres, mismas que favorecen, a diferencia del régimen “monohistórico” o de la Historia Universal, a una comprensión y reconocimiento de los mundos construidos por los

---

<sup>302</sup> Federico Navarrete, “La cosmohistoria: cómo construir la historia de mundos plurales” en: María Isabel Martínez Ramírez y Johannes Neurath (coord.) *Cosmopolítica y Cosmohistoria. Una anti-síntesis* (Buenos Aires: Sb editorial, 2021), p. 23.

<sup>303</sup> *Ibidem.*

<sup>304</sup> *Ibid.*, p. 24.

pueblos indígenas a través del diálogo con sus tradiciones. La cosmohistoria se presenta entonces como una posibilidad de reinterpretar la relación entre la historia occidental y las tradiciones históricas indígenas.<sup>305</sup>

Navarrete señala que, en aras de construir una cosmohistoria, es necesario, primero practicar una observación minuciosa, “lenta” y detallada. Después, y entendiendo que existen múltiples grupos que interactúan y reproducen mundos históricos diversos fuera de una ‘verdad histórica’, presumiblemente única por la monohistoria, reconocer a todas las verdades cosmohistóricas como “observaciones del pasado construidas a partir de otras observaciones del pasado.”<sup>306</sup>

De esta manera, Navarrete hace un ejercicio cosmohistórico del pensamiento de un chamán de la Amazonia colombiana, Santiago Mutumbajoy, desde los relatos del antropólogo australiano Michael Taussig.<sup>307</sup> Desde aspectos muy generales, el antropólogo le preguntó a Mutumbajoy que cómo creía que fue posible construir Machu Picchu, a lo que el chamán le contestó que los españoles eran los que habían construido todo con látigos y amenazas. En la lectura de Taussig, Navarrete encuentra que su desconcierto se debe a su visión monohistórica del relato, en donde los “errores” estarían en las confusiones cronológicas y de grupos étnicos lo que lo reduciría a una mera creencia cultural y no a una visión histórica.<sup>308</sup> Sin embargo, la lectura cosmohistórica que plantea Navarrete se acerca más a un entendimiento mucho menos reduccionista del “mundo real”. El autor lee en Mutumbajoy que la referencia del tiempo a los españoles se debe a que en ambos

---

<sup>305</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>307</sup> Véase el relato completo en: Federico Navarrete, “La cosmohistoria: cómo construir la historia de mundos plurales”... *óp. cit.*, pp. 26-27.

<sup>308</sup> *Ibid.*, p. 27.

momentos se produjo violencia para edificar tanto Machu Picchu como lo que le tocó vivir a él (por parte de lo que vivió su suegro) con los españoles cuando decidieron edificar sus iglesias. Así, esta relación de pasados-presentes-futuros queda asimilada porque todas comparten un rasgo específico: “la violencia que las produjo, sigue vigente, las ruinas ante sus ojos no pueden pertenecer al pasado, esa dimensión inalcanzable a la que nosotros relegamos lo ya sucedido para poderlo convertir en una fuente segura y explotable de identidad y de orgullo: por el contrario, sigue estando presente y por ello constituyen también un futuro amenazante.”<sup>309</sup>

Navarrete nos devela una forma minuciosa de entender la historia desde *otros* mundos históricos fuera de la monohistoria imperante de las academias. Con este ejercicio de entendimiento-otro y de una lectura mucho más dialogada entre saberes, podemos emprender la tarea de la decolonización de la historia. Y aunque los riesgos son claros, sostiene Navarrete:

Esta misión implica riesgos éticos, pues parte de reconocer la responsabilidad que tenemos hoy hacia los seres de antaño y su legado siempre amenazado; implica riesgos políticos, pues nos debe de llevar a cuestionar las narraciones históricas que sustentan las dominaciones a lo largo del tiempo y a cuestionar nuestros propios privilegios; implica riesgos epistémicos, pues las ambigüedades y complejidades de las negociaciones cosmopolíticas en el pasado ponen en entredicho nuestras certidumbres sobre el tiempo y el espacio, sobre las formas de ser humanos, sobre el sentido de la historia y sobre el papel que juega nuestro conocimiento.<sup>310</sup>

El potencial de cosmohistoria se presenta como una posibilidad de rearticular el quehacer historiográfico desde observaciones cuidadosas que nos permitan entender el conjunto de historias existentes fuera de la totalidad lineal de la Historia Universal.

---

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>310</sup> *Ibid.*, p. 36

Las propuestas tanto “el potencial epistemológico de la historia oral” como la “sociología de la imagen” de Silvia Rivera Cusicanqui constituyen una crítica importante a las visiones homogeneizadoras de las ciencias sociales a la par de contribuir con una nueva forma de entender la historia desde la búsqueda de nexos con las historias pasadas y los dilemas que se viven en el presente.<sup>311</sup>

Para Cusicanqui, la historia oral, dista de ser aquello que la historiografía oficial ha trabajado. El ejercicio consiste entonces en recolectar los testimonios de los hablantes nativos de cualquier comunidad, primero para superar la brecha de la comunicación, para después devolver los resultados permitiendo que la información que se recopiló sea evaluada por esa misma comunidad.<sup>312</sup> El potencial epistemológico que presenta la historia oral, recae en justamente la oralidad como fuente de estudio histórico puesto que más que interesarse en lo que sucedió realmente, busca comprender cómo esas comunidades interpretan y dan sentido a su experiencia histórica, en palabras de Cusicanqui:

Interesa, por lo tanto, no sólo reconstruir la historia "tal cual fue", sino también, fundamentalmente, comprender la forma cómo las sociedades indias piensan e interpretan su experiencia histórica (Rivera, 1982a). En este proceso, puede darse incluso una contradicción entre temporalidades y lógicas históricas: si la historia documental presenta una sucesión lineal de eventos, la historia mítica —y las valoraciones éticas que implica— nos remite a tiempos largos, a ritmos lentos y a conceptualizaciones relativamente inmutables, donde lo que importa no es tanto "lo que pasó", sino por qué pasó y quién tenía razón en los sucesos: es decir, la valoración de lo acontecido en términos de la justicia de una causa. En este sentido, la historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana: a pesar de los cambios de gobierno, de los mecanismos diversos de dominación y

---

<sup>311</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2015), p. 13.

<sup>312</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”, *Temas Sociales*, núm. 11 (1987), p. 8.

neutralización, se descubren las constantes históricas de larga duración, encarnadas en el hecho colonial, que moldean tanto el proceso de opresión y alienación que pesa sobre la sociedad colonizada, como la renovación de su identidad diferenciada.<sup>313</sup>

Esta forma de entender el pasado constituye una ruptura con la concepción de historia occidental que privilegia el tipo de comunicación basada en la escritura, en donde la arraigada idea de que los pueblos que no tienen escritura, son carentes -por lo tanto- de historia, queda en entredicho.

Describe así el potencial de la historia oral en un ejercicio de reconocimiento en donde los investigadores y las comunidades participen activamente en la investigación, enriqueciéndose con los diversos modos de pensamiento y visiones de la historia:

La historia oral en este contexto es por eso mucho más que una metodología "participativa" o de "acción" (donde el investigador es quién decide la orientación de la acción y las modalidades de la participación): es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores: y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la "cadena colonial", los resultados serán tanto más ricos en este sentido.<sup>314</sup>

El potencial epistemológico de la historia oral planteado por Cusicanqui, constituye entonces una crítica a la debilidad de la historiografía occidental a la hora de reconocer y representar la historia indígena. Ya no desde una interacción cerrada con el pasado, sino por diversos caminos que demuestran que “tenemos, entonces, no historia, sino historias, todas ellas de diversa profundidad.”<sup>315</sup>

---

<sup>313</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>314</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 9.

Así como la historia oral, la sociología de la imagen, se presenta como un “nuevo anclaje metodológico” para entender la historia. Desde su experiencia regional, Rivera Cusicanqui expone que en la cultura boliviana las imágenes han jugado un papel importante en la comunicación intercultural.<sup>316</sup> Estas se han manifestado de diversas formas como la pintura, el cine, la fotografía y el dibujo, de esa forma busca en ellas:

No solo fuentes de apoyo que solo ilustran las interpretaciones más generales de la sociedad -como las que formulan típicamente los intelectuales liberales, nacionalistas o marxistas- propongo más bien comprenderlas como piezas hermenéuticas en y por sí mismas, atravesadas por voces de autor que no sólo describen o reflejan una realidad dada, sino que la interpretan, teorizan y reflexionan sobre ella, brindándonos una mirada sociológica sobre la organización, los valores y las fuerzas morales que moldean la sociedad.<sup>317</sup>

Las imágenes, desde lo histórico, han contribuido no sólo a poner en evidencia las censuras por parte de la lengua oficial, sino a ofrecer una perspectiva diferente de comprensión de la realidad.<sup>318</sup> Cusicanqui recoge en la obra de Guaman Puma “Nueva Crónica y Buen Gobierno” (1612-1615) la noción del “Mundo al revés”, que es tomada posteriormente por Melchor María Mercado, un pintor de mediados del siglo XIX. Sin embargo, lo peculiar recae en que esta concepción del “mundo al revés” no pudo haberla tomado de Guaman Puma puesto que su obra fue descubierta a inicios del siglo XX, a lo que la autora refiere: “Esta idea tuvo que llegarle a partir de la tradición oral, quizás basada en la noción indígena de Pachakuti, la revuelta o vuelco del espacio-tiempo, con la que se inauguran largos ciclos de catástrofe o renovación del cosmos.”<sup>319</sup>

---

<sup>316</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Sociología de la Imagen... óp. cit.*, p. 73

<sup>317</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>318</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa... óp. cit.*, p. 20.

<sup>319</sup> *Ibid.*, pp. 21-22.

Describe que es en los dibujos donde Guaman Puma teoriza el sistema colonial pues “despliega ideas propias sobre la sociedad indígena prehispánica, sobre sus valores y conceptos del tiempo-espacio, y sobre los significados de esa hecatombe que fue la colonización y subordinación masiva de la población y el territorio de los Andes a la corona española.”<sup>320</sup>

A partir de este ejercicio, Cusicanqui demuestra cómo las imágenes “en tanto pueden aportar a la comprensión de lo social, se han desarrollado con una trayectoria propia, que a la vez revela y reactualiza muchos aspectos no conscientes del mundo social”,<sup>321</sup> permitiendo recrear un pasado nunca muerto, pero sí encubierto por la historia escrita oficial.

Los aportes de ambos autores nos demuestran la posibilidad y pertinencia de un quehacer-otro de la disciplina histórica desde otras aristas y epistemes que, sin duda, contribuyen en el ejercicio de una nueva historia, una historia decolonial.

Sin embargo, existen todavía muchos retos en la construcción de una historia decolonial. El giro en el quehacer investigativo de la historia es uno de los *retos* más importantes que tiene la historiografía de nuestros días. La posibilidad de producir una historiografía que desborde la teoría y filosofía occidental *es todavía un camino por recorrer*. Explorar nuevas formas de acercarnos al pasado, fuera de las construcciones discursivas totalizantes que colonizan al otro, lo es de igual forma. Cuestiones apremiantes como la reformulación de los marcos interpretativos de periodización no han sido del todo debatidos. Las metodologías para investigación siguen

---

<sup>320</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 19.

impregnadas de discursos que consideran las costumbres, creencias y prácticas de las comunidades como un obstáculo para investigar.<sup>322</sup>

Las prácticas descolonizadas de investigación y capacitación de nuevos científicos sociales se vuelven complejas, y tal vez imposibles de alcanzar, cuando se reproducen las acciones, discursos, métodos y teorías que alimentan el racismo estructural, el poder y la dominación blanca y masculina, así como los procesos rutinarios de indagación y de formación amurallados dentro de una disciplina científica que imposibilitan tener experiencias en terrenos concretos fuera de los muros de las universidades y sus centros de investigación.<sup>323</sup>

En muchas ocasiones, la escritura académica ha sido un problema a la hora de acercarnos al pasado. Puesto que, en algunos casos cuando la escritura no fórmula como parte esencial dentro del entendimiento histórico de algunos grupos, lo que se termina creando es una historia fragmentada, no escrita por esos grupos sino por gente cuyas fuentes han sido la investigación o el material escrito por otros fuera de ese grupo,<sup>324</sup> en un ejercicio de interpretación y de representación del otro que involucra, necesariamente, poder.<sup>325</sup>

La historia es, entonces, una relación de poder entre el que realiza la acción de historiar y el que es historiado. Y es así, como se crea una historia única, como lo hace notar la escritora Chimamanda Ngozi Adchie:

Así es como se crea una historia única, se muestra a un pueblo sólo como una cosa, una única cosa, una y otra vez, y al final lo conviertes en eso.

---

<sup>322</sup> Linda Tuhiwai Smith, *óp. cit.*, p. 38.

<sup>323</sup> Bruno Baronnet, “Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales” *Utopía y Praxis latinoamericana*, núm 98, (2022), p. 9.

<sup>324</sup> *Ibid.*

<sup>325</sup> Como menciona Polo Blanco: “la escritura de la historia casi siempre ha revelado, en efecto, una jerarquización que determina aquello que debe ser escuchado (por ser considerado primordial, determinante y relevante) y aquello que sin embargo debe permanecer en silencio (por ser juzgado secundario, intrascendente e irrelevante)”. Véase: Jorge Polo Blanco, “Colonialidad múltiple en América Latina... *óp. cit.*, p. 118.

Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. Existe una palabra, una palabra *igbo*, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: *nkali*. Es un nombre que podría traducirse por «ser más grande que otro». Igual que en el mundo político y económico, las historias también se definen por el principio de *nkali*: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuenta, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder.

Poder es la capacidad no sólo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona. El poeta palestino Mourid Barghouti escribe que, si quieres desposeer a un pueblo, la forma más simple de conseguirlo es contar su historia y empezar por «en segundo lugar». Comienza la historia con las flechas de los nativos americanos y no con la llegada de los británicos y obtendrás un relato completamente distinto. Comienza con el fracaso del Estado africano y no con la creación colonial del Estado africano y tendrás un relato completamente distinto.<sup>326</sup>

Sin embargo, no porque la historia junto con la investigación se presenten con narrativas colonizadoras y modernizantes dentro de contextos académicos que buscan universalizar el pensamiento significa que debemos abandonarlas, sino por el contrario, como señala Gyan Prakash: “No existe otra alternativa que la de habitar la disciplina, escarbar en los archivos y empujar hacia los límites el conocimiento histórico para convertir sus contradicciones, ambivalencias y lagunas, en fundamento para su reescritura”.<sup>327</sup>

Así, la historia que se pretenda decolonial, tendrá —necesariamente— que atisbar una nueva práctica y forma de acercarse a esas historias. Que devuelva a los pueblos su forma de contar, entender y pensar su historia, no desde el rechazo absoluto de la historiografía occidental, sino justamente en el diálogo con otras formas que se acerquen más con su lucha por la descolonización de la historia.

---

<sup>326</sup> Chimamanda Ngozi Adichie, *El peligro de la historia única*. Epílogo de Mariana Garcés, (Barcelona: Literatura Random House, 2018) p. 8.

<sup>327</sup> Gyan Prakash, *óp. cit.*, p. 366.

La disciplina histórica requiere entonces, nuevas líneas de interpretación que ayuden a reconocer la contribución de las diferentes visiones que coexisten en su propia construcción del pasado, pues como menciona Ranahit Guha, no reconocer estas contribuciones de la gente en su propia historia, solo manifiesta la pobreza de la historiografía en la que se inscribe.<sup>328</sup> Igualmente, no basta con criticar el trabajo del historiador, de su campo y de su academia, la práctica es esencial en la reescritura de la historia y esta tiene que ser desafiante y comprometida con la búsqueda de un quehacer que rompa las estructuras colonizadas de la historia para permitirle transitar por el camino decolonial, en un ejercicio de comprensión, diálogo y entendimiento de la inmensidad de realidades que integran los pasados, plurales, diversos, enriquecedores que conforman las sociedades.

La historia no es algo que termina en el pasado, porque este no ha muerto, vuelve constantemente, lo rehacemos y nos rehace, es parte de nuestros días, es arma y herramienta, habita en nosotros eternamente, es por eso que las formas de estudiarla y entenderla deben transformarse. El camino hacia la construcción de un nuevo quehacer historiográfico debe llevarnos a un entendimiento *desde* el reconocimiento del otro y, la crítica decolonial ha probado —hasta ahora— que es posible pensar desde Nuestra América, asumiendo nuestras propias tradiciones culturales, generando ese lugar de enunciación donde la pluralidad y el encuentro constante entre pensamientos conviven y *coexisten* en aras de no perder lo más importante que tenemos: nuestra historia.

---

<sup>328</sup> Ranahit Guha, *óp. cit.*, p. 35.

## CONCLUSIONES.

*La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.*

-Gabriel García Márquez

Si el lector ha llegado hasta aquí con más dudas que respuestas, entonces la tarea se ha cumplido. Irónicamente el apartado de conclusiones, introduce las tareas y retos futuros a construir. Si bien este trabajo trazó un nuevo rumbo de crítica y propuesta a la configuración de la disciplina histórica en Nuestra América, somos conscientes que, a pesar que procesos como estos son lentos —lo que no les resta importancia— hoy estamos en la capacidad de seguir desarrollando, innovando y reconfigurando tanto las críticas como las propuestas.

El debate apenas comienza y manifestar la crisis de la historiografía en Nuestra América debe llevarnos a esclarecer cuestiones, replantear nociones y rearticular el conocimiento histórico, —como lo expresó José Carlos Mariátegui— “*no a la cómoda ficción de declararlas resueltas*”,<sup>329</sup> sino a la incómoda realidad de un largo camino por transitar hacia la creación de prácticas historiográficas descolonizadoras que, hasta ahora, son sólo parte de una utopía dentro de las academias.

Es cierto que la crítica decolonial no es más que uno de los múltiples enfoques que existen para construir mundos y formas de otra manera. Definitivamente no es el único existente y tampoco es único válido. Quizás el estancamiento del grupo se debe a que algunos de sus autores —como

---

<sup>329</sup> Cursivas de la autora.

Walter Mignolo— no han sabido adoptar la crítica<sup>330</sup> y se han encerrado en las academias estadounidenses en un intento de ¿proteger sus ideas? ¿presentarlas como una nueva teoría cerrada? ¿formularse como “maestro” o “padre” de la teoría decolonial? Las ideas de estos autores forman parte esencial de este trabajo, pero no debe darse por hecho que siempre tengan que ser así, hoy funcionan para poder enunciar lo que queríamos demostrar —de manera general, la colonialidad que arrastra la historia— sin embargo, puede ser que en algunos años estas sean reemplazadas por otras nociones mucho más centradas en los contextos de cada país, que no sean una reelaboración de ideas desde los tintes que hoy se critican.

La crítica es salud, decía José Martí, los pueblos han de vivir criticándose, pero desde su propia mente. No cabe duda que aún queda mucho por hacer, como se mencionó, la tarea de este trabajo era plantar la duda, la posibilidad de entender la historia desde otras visiones, desde otras formas, sin embargo reconocer el carácter colonial de la historia y de la identidad es apenas la tarea principal, aún tenemos que explorar la forma de introducir estos conocimientos a la creación de un nuevo espacio educativo en donde se produzcan conocimientos más cercanos y más justos con los contextos que conforman las comunidades, ya no desde esquemas externos que sólo contribuyen a hacernos “más desconocidos, menos libres y más solitarios”.<sup>331</sup>

Podríamos, incluso, atrevernos a plantear algunos retos que conduzcan y guíen las futuras investigaciones sobre las prácticas de un quehacer actual de la disciplina histórica en Nuestra América. El primero de los retos, tiene que ver estrechamente con lo que se expuso en el último

---

<sup>330</sup> Referenciando específicamente la crítica que hace Silvia Rivera Cusicanqui en su texto *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Véase páginas: 63-69.

<sup>331</sup> Gabriel García Márquez, “La soledad de América Latina”, *Discurso pronunciado en la ceremonia de entrega del Premio Nobel de Literatura*, Estocolmo, 8 de diciembre de 1982.

apartado de este trabajo, la construcción de nuevas líneas de interpretación de la historia, mismas que deben seguir innovándose como tarea primordial en el desarrollo de los futuros historiadores.

Por ejemplo, se podría esbozar la creación de una historiografía *ch'ixi* —retomando la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui— que parta de la noción de un pensamiento descolonizador que se presume urgente en Nuestra América. Que funcione como puente entre visiones, tanto las fervientemente adoptadas como la europea o la norteamericana, como de otras corrientes provenientes de Asia, África y, sobre todo, de las visiones que comparten espacio entre nuestros contextos próximos. Una historiografía en donde exista un diálogo constantemente abierto en donde ningún pensamiento tenga la primacía de la última palabra, sino que entre la relación antagónica de “lo que es y lo que no es al mismo tiempo” —lo *ch'ixi*— encuentre la forma de renovarse constantemente.

Asimismo, en esta historiografía se abriría la posibilidad de periodizaciones abigarradas, en donde cada “provincia” del mundo entienda su temporalidad de la manera que crea más conveniente a la hora de narrar su historia. Periodizaciones que se vuelvan, además, conscientes de que en las visiones “oficiales” existen vacíos y ocultamientos a la hora de entender estas etapas.<sup>332</sup> Quizás de eso se trata el poner en evidencia el carácter colonial de la historia, de abrir posibilidades para la construcción de mundos de otra forma, de búsquedas de identidades ya no construidas sobre la diferencia con el otro, sino sobre el *reconocimiento de los otros*.

El segundo reto que sugiere este trabajo, es el de la universidad y su necesaria, pero especialmente urgente, decolonización. Y es que, como se expresó en el primer apartado de este

---

<sup>332</sup> Por ejemplo, la crítica que realiza Linda Tuhiwai Smith sobre la progresión por etapas desde la visión occidental y desde las perspectivas indígenas. Véase: *A descolonizar las metodologías... óp. cit.*, p. 128.

trabajo, la Universidad ha sido un canal limitado a la apertura y que poco ha tenido relación con los pueblos y sus experiencias de vida. Ha funcionado como espacio de privilegios, de exclusión, de discriminación y de injusticias epistémicas. Con esto, no importa cuántas propuestas hagamos para decolonizar la historia, mientras la universidad no abra sus canales al diálogo será una causa perdida.

Quizás entonces el trabajo del historiador tiene que cambiar —de ahí el tercero de los retos— tiene que romper las estructuras sólidas de la academia y pensar si una disciplina como la historia en Nuestra América, tiene cabida dentro del espacio universitario. De la misma forma, tiene que buscar ser interdisciplinario, partiendo necesariamente del diálogo con otras disciplinas, constantemente desacreditadas unas con otras en la ególatra idea de pretender la razón de las cosas. Es preciso una unidad de enfoques teóricos y técnicos para tener campos de estudio con visiones mucho más amplias que ayuden a resolver los problemas por los que atraviesan todas estas disciplinas. Así, el giro del quehacer del historiador debe empezar por valorar las disciplinas que al final, sirven como herramientas en la búsqueda de una interdisciplinariedad que enriquezca los análisis de las ciencias sociales, en un ejercicio de abrir las ciencias sociales.

El rol del historiador, debe, como en algún momento lo expresó García Márquez, repensar su papel en la sociedad moderna de nuestro continente, tan sometido a presiones y chantajes de todo tipo. Asimismo, entender que su accionar no va a cambiar el mundo de la noche a la mañana —porque como se dijo, se trata de un proceso lento— empero, el aporte más significativo que pueden dar este tipo de críticas es —parafraseado a Spivak— hacer tambalear la estructura y poner

en evidencia qué tan consolidada está la oposición para vislumbrar las mejores formas de irrumpir.<sup>333</sup>

Crear esa nueva forma de investigar-interpretar exige que el historiador se sumerja en las realidades de su geografía inmediata, implica cambiar el “de” por el “con”, un cambio que podría parecer no tan importante, empero dialogar *con*, pensar *con*, escribir *con*, se vuelven acciones de cooperación dentro del quehacer histórico, mismas que son indispensables en la búsqueda de nuevos caminos por transitar dentro de Nuestra América.

En este sentido, la crisis que manifiesta la disciplina histórica en Nuestra América, se presenta ahora como una advertencia de los rumbos por los que ha sido guiada y entendida, con el fin de poder atisbar un camino-otro para prender de ella como oportunidad para abrir y tomar en cuenta nuevos enfoques de explicación y sobre todo entendiendo que la realidad en la que vivimos cambia porque nuestro contexto cambia.

Las contribuciones de la perspectiva decolonial son fundamentales para iniciar nuevos debates en torno al papel de la historia como promotora de la identidad en nuestro continente. La crisis que atraviesa, no es más que una luz en el camino para la reconfiguración de la disciplina, entendiendo que teorizar no es suficiente, que las reflexiones deben de llevarse a la práctica como lo enfatizó Rivera Cusicanqui: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora”.<sup>334</sup>

---

<sup>333</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, “Criticism, Feminism, and The Institution”, en *The post-colonial critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, (USA: Routledge, 1990), p. 6.

<sup>334</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa ... Óp. Cit.*, p. 62

Un ejemplo de estas prácticas se puede ver en países como Bolivia que renombró el 12 de octubre —todavía reconocido en México y en otros países del continente como el “Día de la raza”— como el “Día de la descolonización”, enfatizando el “reconocimiento al movimiento de los pueblos indígenas originarios campesinos que resistió la invasión, exclusión y explotación colonialista”,<sup>335</sup> o Nicaragua en donde se reconoce el “Día de la resistencia indígena, negra y popular” en conmemoración a “la lucha de los pueblos indígenas contra la dominación colonial y reivindicación de sus derechos ancestrales”.<sup>336</sup>

Todavía queda mucho por hacer, sin embargo, estos cambios evidencian el gigantesco e importante paso que implica la decolonización de la historia y de la identidad, al igual que nos demuestran que es posible pensar de otra forma en aras de un mundo, de un contexto más justo con aquellos que nos rodean.

La producción de conocimientos no necesita de una academia para ser, estar o vivir, muchos conocimientos que se hayan fuera de los ámbitos institucionales, son construidos a partir de las experiencias de vida y de voces que cuentan historias, esas mismas que se atreven a gritar lo que las academias no se atreven a oír. Probablemente el aspecto más esperanzador de esta investigación radica en el hecho de que independientemente se hable o no en el espacio universitario, las críticas y luchas de los que por mucho tiempo han sido llamados los “sin-historia”, no dejarán de hacerse visibles. Porque en realidad, no necesitan que se hable para existir y mucho menos para resistir.

---

<sup>335</sup> Ministerio de Culturas Descolonización y Despatriarcalización, “12 de octubre, ‘Día de la Descolonización en el Estado Plurinacional de Bolivia’”, *Prensa MCDyD*, 12 octubre de 2022.

<sup>336</sup> Prensa-Asamblea Nacional Nicaragua, “Mención especial en el día de la resistencia indígena, negra y popular”, *Noticias Recientes*, octubre 12, 2022. <https://noticias.asamblea.gob.ni/mencion-especial-en-el-dia-de-la-resistencia-indigena-negra-y-popular/> Consultado el 12 de octubre de 2023.

En definitiva, jamás podríamos atrevernos a decir que existe una sola forma de construir la historia, porque no existe un solo tipo de historia, sino una red inmensa de conocimientos compartidos que precisan maneras distintas de ser entendidos. Es por eso que esta reflexión va encaminada a buscar esas otras formas de hacer la historia, de enseñarla y aprender de ellas, de compartir y valorar conocimientos . Como auguró hace más de 30 años Galeano: “Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”.<sup>337</sup>

---

<sup>337</sup> Eduardo Galeano, “Celebración de las contradicciones /2” en *El libro de los abrazos* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989), p 92.

## REFERENCIAS.

- Acevedo Tarazona, Álvaro y Diana C. González Rey. “Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971). Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 16, (2011): 221-242. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5755058.pdf>.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. “La corriente de los Annales y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia”. *Cuaderno de Trabajo*, núm. 3 (Veracruz, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, 1998): 5-56. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608045123/pdf\\_474.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608045123/pdf_474.pdf).
- Al-Azmeh, Aziz, M. Arkoun, A.I. Arnoldov, S.S. Barlingay, G. Brand, M. Cornevin, J.T. Desanti, G. Dumézil, B. Ghalioun, K. Jaspers, W.R. Jones, A. Kagame, O.D. Lara, J. Meyer, V. Mikecin, D.T. Niane, D. O’Meara, E. Sábado, M.A. Sinaceur, J. Topolski, G.N. von Tunzelman, N.K. Vien y A. Yoshida. *Historia y diversidad de las culturas*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1984.
- Alimonda, Héctor. *Sobre la insostenible colonialidad de la naturaleza latinoamericana*. (s/f). 61-96. Recuperado del Repositorio Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/57012/9789588341194.capitulo2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. (Consultado el 20 junio 2023).
- Anderson, Perry. *Los fines de la historia*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.
- Andino Paiz, Luis Manuel. “El Movimiento Estudiantil Nicaragüense y la influencia de la Revolución Cubana”. *Raíces, Revista Nicaragüense de Antropología*, núm. 5 (2019): 96-101. <https://www.camjol.info/index.php/raices/article/view/8812/9990>.

Alvares Claude and Shad Saleem Faruqi (Eds.). *Decolonizing the University: the emerging quest for non-Eurocentric paradigms*. Penerbit Universiti Sains Malaysia: Pulau Pinang, 2012.

Arostegui, Julio. *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, 1995.

Barber, Kattalin. “Silvia Rivera Cusicanqui: ‘tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano’”. *El Salto Diario*. 17 febrero 2019. (Consultado el 20 de julio 2023). <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>.

Baronnet, Bruno. “Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales” *Utopía y Praxis latinoamericana*, núm. 98, (2022), 1-16. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>.

Beuchot, Mauricio. *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. 2da Edición. México: Editorial Ítaca, 1997.

Beuchot, Mauricio. *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Bialakowsky, Alberto L. y Cecilia M. Lusnich. “Universidad y pensamiento crítico. Hegemonías y resistencias en América Latina siglo XXI”. En: *Encrucijadas Abiertas: América Latina y el Caribe. Sociedad y pensamiento crítico Abya Yala (Tomo II)*, editado por Alberto L. Bialakowsky, Nora Garita Bonilla, Marcelo Arnold Cathalifaud, Paulo Henrique Martins and Jaime A. Preciado Coronado, 403-442, CLASCO (2018) DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzhd.23>.

Bonilla-Molina, Luis. “La razón neocolonial de UNESCO”. *Viento Sur*. Septiembre 4, 2023. <https://vientosur.info/la-razon-neocolonial-de-la-unesco/>.

Borsani María Eugenia y Pablo Quintero (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Editorial Universidad Nacional de Comahue, 2014.

Brunner, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación. 2007.

“BUAP. Filosofía y Letras”. BUAP 2021. (consultado el 28-10-2022). <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-historia/#planestudios>

Burke, Peter. *Formas de hacer la historia*. Madrid: Editorial Alianza, 1993.

Burke, Peter. *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.

Butler, Judith, “Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo” en: *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek (trad. de Cristina Sardoy y Graciela Homs). Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Carrera, Julián. “La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia”. *Otros logos, Revista de estudios críticos* 9 (2018): 110-129. [http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0009/8\\_2018\\_Carrera\\_7.pdf](http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0009/8_2018_Carrera_7.pdf).

“Casa abierta al tiempo. UAM”. Universidad Autónoma Metropolitana, 2022. (consultado el 30-10-2022). [https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43\\_5\\_Lic\\_en\\_Historia\\_IZT.pdf](https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43_5_Lic_en_Historia_IZT.pdf).

Castro-Gómez, Santiago. “Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina”. En Alberto Flórez y Carmen Milán de Benavides, eds. *Desafíos de la transdisciplinariedad*. 166-186. Bogotá: CB-JA, 2002.

Castro-Gómez, Santiago. “¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analecta Política*, núm. 13 (2017): p. 249-272. doi: [10.18566/apolit.v7n13.a02](https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02).

Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Castro-Gómez, Santiago. *Critica de la razón latinoamericana*. 2ª Ed. ampliada. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2011.

Césaire, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

Chakrabarty, Dipesh. “La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados ‘Indios’?”. En: *Pasados Poscoloniales*, coord. por Saurabh Dube, México: Centro de Estudios de Asia y África El Colegio de México, (1999): 1-32 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.pdf>.

Cibotti, Ema. *América Latina en la clase de historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Chakravorty Spivak, Gayatri. “Criticism, Feminism, and The Institution”, en *The post-colonial critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. 1-16. USA: Routledge, 1990.

Chakravorty Spivak, Gayatri. “¿Puede hablar el subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39 (2003): 297-364. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992.

Chaves Zamora, Randall. “El movimiento estudiantil en Centroamérica: historia, historiografías y memorias”. *Revista de Historia de América*, núm. 164 (2023): 169–193. <https://doi.org/10.35424/rha.164.2023.1983>.

Chukwudi Eze, Emmanuel. “El color de la razón. La idea de raza en la antropología de Kant”. En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, coomp. por Walter D. Mignolo, 201-251. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. México: Ediciones Gallimard ,1975.

De Toro, Alfonso. “La poscolonialidad en Latinoamérica en la era de la globalización. ¿Cambio de paradigma en el pensamiento teórico-cultural latinoamericano?” en *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica: Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*, Ed. por Alfonso de Toro y Fernando de Toro. 31-78. Frankfurt a.M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 1999.

Díaz, Martín E. “Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina”. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, (2011): 14-28. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/163.pdf>.

Donoso Romo, Andrés. “Movimientos estudiantiles de Brasil y México en 1968: análisis comparativo de sus demandas”, *Historia y Memoria*, núm. 21 (2020): 269-298. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.10181>.

Drews, José. “La identidad como problema. La figura de Calibán en América Latina”, *Cuadernos del CLAEH*, núm. 112 (2020-2): 233-250. <https://doi.org/10.29192/claeh.39.2.14>.

Dussel, Enrique. *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. La Paz: Plural Editores, 1994.

Dussel, Enrique. “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)” *UAM-Iz, México*, 2005.

- Echeverría, Bolívar. “Imágenes de la *blanquitud*” en *Modernidad y blanquitud*. 57-86. México: Ediciones Era, 2010.
- Escobar, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, núm. 1, (2003): 51-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>.
- Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez y Karina Ochoa. “Introducción” en *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Ed. por Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa. 13-40. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, Universidad de Chile. Consultado el 20-11-2022. <https://filosofia.uchile.cl/carreras/5000/licenciatura-en-historia>.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM, “3.4.2III.2 Asignatura obligatoria de elección” en *Propuesta de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México*, (Diciembre de 2020). Consultado el 22 de noviembre de 2023. <https://historia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/01/PROPUESTAPLANESTUDIOSHISTORIA08.12.20.pdf>.
- Fals Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. (Antología y Presentación, Victor Manuel Moncayo). Buenos Aires: CLASCO, 2015.
- Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. 4ª Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 3ª Ed. México: Siglo XXI Editores, 2022.
- Fuentes, Carlos. *Tiempo mexicano*. Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.

Gadamer, Hans-George. *Verdad y Método*. 8ª Ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.

Galeano, Eduardo. “Celebración de las contradicciones /2” en *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989.

Galeano, Eduardo. “«Nunca seremos dichosos, ¡Nunca!», Había profetizado Simón Bolívar” en *Las venas abiertas de América Latina*. 4ta ed. 334-338. México: Siglo XXI Editores, 2015.

García Márquez, Gabriel. “La soledad de América Latina”. Discurso pronunciado en la ceremonia de entrega del Premio Nobel de Literatura, Estocolmo, 8 de diciembre de 1982. [https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material\\_didactico/Literatura\\_Hispanoamericana\\_a\\_Contemporanea/Autores\\_G/GARCIA/Discurso.pdf](https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_a_Contemporanea/Autores_G/GARCIA/Discurso.pdf).

Giraldo de López, Marisela & Lilia Pereira de Homes, “La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos”. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de investigación de la Universidad de Oriente*, núm. 1 (2011): 62-68 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445010>.

Glissant, Edouard. “History, Histories, Stories” in *Caribbean Discourse* (trad. by J. Michael Dash). 61-96. USA: University Press of Virginia, 1989.

González de Oleaga, Marisa. “Prefacio: El pudor de la historia” en Keith Jenkins, *Repensar la historia*, trad. Jesús Izquierdo. 6-8. Titivillus, 1991.

Grofoguel, Ramón. “Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales”. *Tabula Rasa*, núm. 14 (2011): 341-355. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1418>.

Grofoguel, Ramón. “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. *Tabula Rasa*, núm. 19 (2013): 31-58. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1310>.

Guerra, Braulio. “La universidad latinoamericana”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 58 (1987): 57-70.

Guerra, Cristina E. “Modelos epistemológicos y metodológicos en el desarrollo de la historia”. *Red Universitaria de Aprendizaje*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017). <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/MODELOS%20EPISTEMOL%C3%93GICOS%20Y%20METODOL%C3%93GICOS%20EN%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>.

Guha, Ranahit. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 2002.

“Guía de Carreras” Universidad de Guadalajara, 2020. Consultado el 30-10-2022. <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/#tabla4>.

Hegel, W. F. Georg. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Trad. José Gaos. Tecnos, 2005.

Hernández Alcántara, Carlos. “Desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina. La experiencia en México”. *De Raíz Diversa*, núm. 2 (octubre-diciembre 2014): 49-67.

“Histoire Et Sciences Sociales. Un Tournant Critique ?” *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 43, no. 2 (1988): 291–93. doi:10.1017/S0395264900070050.

“Instituto Nacional de Antropología e Historia. ENAH” Gobierno de México, 2016. Consultado el 29-10-2022). <https://www.enah.edu.mx/index.php/plan-1-his>.

Jaramillo Arango, Claudia Milena. “Decolonizar el ser, el saber y el poder en la universidad latinoamericana” [Tesis de maestría], Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, 2013. <http://hdl.handle.net/10819/1603>.

Kant, Immanuel. *Crítica de la Razón Pura*. 16ª Edición. México: Editorial Porrúa. 2018.

Lachi, Marcello y Raquel Sheffer Rojas. *Luchas de estudiantes, El renacer del movimiento estudiantil secundario y el nuevo liderazgo femenino (2013-2017)*. Asunción: Arandura Editorial, 2019.

Laclau, Ernesto. “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”. *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 5 (1995): 38-52 ISSN 1132-9432. [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27&dsID=universalismo\\_particularismo.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27&dsID=universalismo_particularismo.pdf).

Lander, Edgardo. (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Lander L., Edgardo. “¿Conocimiento Para qué? ¿Conocimiento Para quién? Reflexiones Sobre La Universidad Y La geopolítica De Los Saberes hegemónicos”. *Estudios Latinoamericanos*, núm. 7 (2000): 25- 46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>.

López Bárcenas, Francisco. “El pensamiento indígena contemporáneo”, en *Temas y Variaciones de Literatura*, núm. 47 (2016): 13-19.

López Fernández, Raúl, Tomás Crespo Borges, Eric Crespo Hurtado, y Samuel Sánchez Gálvez. “La universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX”. *Revista Universidad y Sociedad*, núm. 14 (2022): 193-204. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/2548>.

López Rodríguez, Juan Vicente “Convergencias, divergencias y posicionamiento entre lo decolonial, lo descolonial y lo poscolonial desde miradas feministas del Sur”. *Analéctica*, 5(31), (2018): 1-6. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511805007/html/>.

- López Sánchez, Roberto. “La crisis de paradigmas en la historia, las nuevas tendencias historiográficas y la construcción de nuevos paradigmas en la investigación histórica”. *Espacio Abierto*, vol. 9, núm. 3, (2000): 391-414. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12290306>.
- Mallón, Florencia E. “Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de a historia latinoamericana”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 12, (1995): 87-116. [https://ravignanidigital.com.ar/\\_bol\\_ravig/n12/n12a04.pdf](https://ravignanidigital.com.ar/_bol_ravig/n12/n12a04.pdf).
- Marsiske, Renate. “La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación”. *Universidades*, núm. 65 (2015): 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37341213006.pdf>.
- Mariátegui, José Carlos. “¿Existe un pensamiento hispano-americano?” En: *Cuadernos de cultura latinoamericana 34, Centro de estudios latinoamericanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979. 5-14. [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2978/34\\_CCLat\\_1979\\_Mariategui.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2978/34_CCLat_1979_Mariategui.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Martí, José. “Nuestra América”. En: *Cuadernos de cultura latinoamericana 7, Centro de estudios latinoamericanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978. 5-14. [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2951/07\\_CCLat\\_1978\\_Marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2951/07_CCLat_1978_Marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Marx, Karl y Federic Engels. *El manifiesto comunista*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2004.
- Méndez Reyes, Johan y Lino Morán Beltrán, “La universidad en tiempos de incertidumbre”. *Opción*, 28, núm. 68 (2012): 393-407. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31025437010.pdf>.
- Memmi, Albert. *Retrato del colonizado*. Argentina: Ediciones de la flor, 1969.

Mignolo, Walter. “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. En: Walter Mignolo, Freya Schiwy y Nelson Maldonado-Torres (eds.), *Cuadernillo no. 1: (Des)Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. 11-24. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

Mignolo, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

Mignolo, Walter. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

Ministerio de Culturas Descolonización y Despatriarcalización. “12 de octubre, ‘Día de la Descolonización en el Estado Plurinacional de Bolivia’”. *Prensa MCDyD*. (12 octubre de 2022). (Consultado el 12 de octubre de 2023) <https://www.minculturas.gob.bo/12-de-octubre-dia-de-la-descolonizacion-en-el-estado-plurinacional-de-bolivia/#:~:text=12%20de%20octubre%2C%20%E2%80%9CD%C3%ADa%20de,de%20Culturas%2C%20Descolonizaci%C3%B3n%20y%20Despatriarcalizaci%C3%B3n>

Mujica García, Juan Antonio y José Ramón Fabelo Corzo. “La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida en el sur-global”. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, vol. 21, n. 2, (2019): 1-9. [file:///Users/asofiacolladoc/Downloads/Dialnet-LaColonialidadDelSer-7571308%20\(1\).pdf](file:///Users/asofiacolladoc/Downloads/Dialnet-LaColonialidadDelSer-7571308%20(1).pdf).

Murillo, David Orlando. “El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras”. *Revista de historia y educación latinoamericana*, núm. 28 (2017): 37-52. <https://www.redalyc.org/journal/869/86952068003/html/>.

Navarrete, Federico. “La cosmohistoria: cómo construir la historia de mundos plurales” en: *Cosmopolítica y Cosmohistoria. Una anti-síntesis*. Coordinado por María Isabel Martínez Ramírez y Johannes Neurath. Buenos Aires: Sb editorial, 2021. 23-39.

Ngozi Adichie, Chimamanda. *El peligro de la historia única*. Epílogo de Mariana Garcés. Barcelona: Literatura Random House, 2018.

Ortega y Gasset, José. *Obras Completas Tomo IV (1929-1933)*, Madrid: Revista de Occidente, 1966.

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias y Zaira Esther Pedroso Conedo. *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Editorial UniMagdalena, 2018.

O’Gorman, Edmundo. *La invención de América*. 3ª Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Palermo, Zulma. “La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos* 1, núm. 1 (2010): 43-69. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/palermo.pdf>.

Polo Blanco Jorge y Milany Gómez Betancur. “Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo”. *Revista de Estudios Sociales*, 69 (2018): 2-13. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.01>.

Polo Blanco, Jorge. “Colonialidad múltiple en América Latina: Estructuras de dependencia, relatos de subalternidad”, *Latin American Research Review*, 53, 1 (2018): 111-125. doi: <https://doi.org/10.25222/larr.243>.

“Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Pregrados” Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Consultado el 21-11-2022. <https://www.javeriana.edu.co/carrera-historia>

Prado Arellano, Luis Ervin. “El hecho histórico y su historia”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15, núm. 1, (2010): 265-80. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1408>.

Prensa-Asamblea Nacional Nicaragua, “Mención especial en el día de la resistencia indígena, negra y popular”, *Noticias Recientes*, octubre 12, 2022. (Consultado el 12 de octubre de 2023). <https://noticias.asamblea.gob.ni/mencion-especial-en-el-dia-de-la-resistencia-indigena-negra-y-popular/>.

Producciones Pliegue. “Capítulo 4: Poder”, *Paradojas del Nihilismo, La Academia*, temporada 1, episodio 4, emitido el 27 mayo 2020, (YouTube), <https://www.youtube.com/watch?v=LSqyGS9Y5d8&list=PL4lqK3aTjHowYI6xL6ewZ1MrudErMerUt&index=4>. (consultado el 13 de enero de 2023).

Quijano, Aníbal. “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”. *Perú Indígena*, 13(29), (1992): 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina”. *Ecuador Debate CAAP*, 44 (1998): 227-238. ISSN: 1012-1498. <http://hdl.handle.net/10469/6042>.

Quintar, Estela. “Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina”, *Polis*, 18 (diciembre 2007): 1-12. ISSN: 0718-6568. <http://journals.openedition.org/polis/4096>.

Reitano, Emir (Coord.). *Desnudar la mirada eurocéntrica*. Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata, 2017.

Restrepo Eduardo y Axel Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

- Restrepo, Eduardo. “Decolonizar la universidad” en: *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira. 7-23. Colombia: Cekar, 2018.
- Reynaga, Rubén A. “La multiversidad del Mundo Real, un modelo educativo que dialoga de frente con la reforma profunda de la educación”. *Synergies Monde*, núm. 4 (2008): 217-224. <https://gerflint.fr/Base/Monde4/ruben.pdf>.
- Riaño Valle, Félix A. y Marcia Esther Noda Hernández, “La universidad latinoamericana: antecedentes históricos, situación actual y desafíos”. *Revista Universidad y Sociedad*, núm. 4, (2022): 546-561. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-546.pdf>.
- Ribeiro, Darcy. “III. La transfiguración cultural” en *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. 58-80. Cuba: Ediciones Casa de las Américas, 1992.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”. *Temas Sociales*, núm. 11, (1987): 1-12. <https://historiaoralfuac.files.wordpress.com/2017/10/rivera-cusicanqui-silvia-el-potencial-epistemologico-y-teorico-de-la-historia-oral.pdf>.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- Rivera Cusicanqui, Silvia y Rossana Barragán. *Debates PostColoniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Aruwiyiri, historias. Colombia: SEPHIS, 2007.

- Rodríguez, Pedro Pablo. “‘En el fiel de Américas’: Las Antillas hispánicas en el concepto de identidad latinoamericana de José Martí” *Cuadernos Americanos*, nueva época, año IX, vol. 3, núm. 51, (mayo-junio 1995): pp. 232-244.
- Roig, Arturo A. “VII. El desconocimiento de la historicidad de América” en *Teoría y Crítica del pensamiento Latinoamericano*. 122-137. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Roig, Arturo A. “El método de pensar desde Nuestra América” en *El pensamiento latinoamericano y su aventura. Edición corregida y aumentada*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.
- Romero Losacco, José (Comp.). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Editorial el perro y la rana, 2020.
- Salazar Bondy, Augusto. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Salmon, Pierre. *Historia y Crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona: Editorial Teide, 1972.
- Santana, Adalberto (Coord.) *José Martí y Nuestra América*. México: Colección filosofía e historia de las ideas en América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- Segato, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.
- Sosa Elízaga, Raquel. “Desigualdad, exclusión y pobreza en América Latina: la inmensa deuda social del neoliberalismo”. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, núm. 11, (2011): 155-166. <https://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/viewFile/193/191>.

Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. 9na Ed. México: Siglo XXI Ed., 1998.

Torres Guevara, Rosario. “Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI”. *De Raíz Diversa*, núm. 6 (julio-diciembre 2016): 23-43. [https://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/DRD\\_V3N6.pdf](https://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/DRD_V3N6.pdf).

Tuhiwai Smith, Linda. *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM ed., 2016.

Tunnermann Bernheim, Carlos. *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José, C.R: Editorial Universitaria Centroamericana, 1991.

Tunnermann Bernheim, Carlos. “La Autonomía universitaria en el contexto actual”, *Universidades*, núm. 36 (2008): 19-46. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312909004.pdf>.

UNESCO, CEPAL, UNICEF. *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO (2022): 1-242. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/S2200834\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/S2200834_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Consultado el 12 de julio de 2023).

Universidad Nacional Autónoma de México. “UNAM, Oferta académica”. UNAM 2021. Consultado el 29-10-2022. <http://oferta.unam.mx/historia.html>.

Universidad de Buenos Aires. “FILO:UBA. Facultad de Filosofía y Letras”, UBA. Consultado el 21-11-2022). <http://historia.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>.

Universidad Nacional de Salta. “HUM.UNSA” UNSA 2022. Consultado el 20-11-2022.  
<http://hum.unsa.edu.ar/carreras/Historia.pdf>.

“UPEA. Carrera de Historia”, ABC LA UPEA 2013. Consultado el 21-11-2022.  
<https://upea.reyqui.com/2013/10/carrera-de-historia-de-la-upea.html>.

Uribe Pérez, M.” La descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias: una mirada desde el enfoque intercultural”. En J. Amador-Baquiro (Ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.  
[https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos\\_de\\_libro/la\\_descolonizacion\\_del\\_conocimiento\\_cientifico\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/la_descolonizacion_del_conocimiento_cientifico_en_la_ensenanza_de)

Veliz, Rodrigo y Johan Loesener, “*Muy parecido al infierno: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968*”. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, núm. 75 (2020): 65-92.  
<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2022.75.57449>.

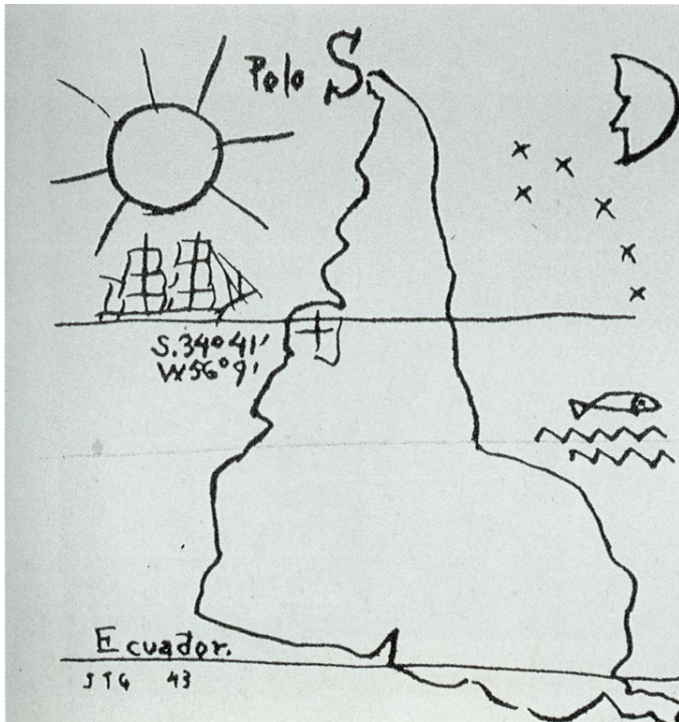
Walsh, Catherine “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómadas (Col)*, núm. 26, (2007): 102-113.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>.

White, Hayden. “Introducción” en *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Zea, Leopoldo. “VIII. Eurocentrismo” en *Discurso desde la marginación y la barbarie*. 198-216. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

Zoraida Vázquez, *Historia de la Historiografía*, México: Ediciones Ateneo, 1978.

ANEXO.



Joaquín Torres García. *América Invertida*, 1943.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia.  
Contenidos mínimos por Asignatura Obligatoria. (UNAM)

PROYECTO DE MODIFICACIÓN DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
LICENCIATURA EN HISTORIA

ASIGNATURA:	HISTORIOGRAFÍA GENERAL I
CARACTER:	OBLIGATORIO
ÁREA:	HISTORIOGRAFÍA
CRÉDITOS:	8
NÚMERO DE HORAS:	4
UBICACIÓN:	1er. SEMESTRE

**1. OBJETIVOS**

Introducir a los alumnos a los problemas que plantea el quehacer historiográfico. Procurar que conozcan las formas más relevantes de recuperación de lo histórico desde la antigüedad clásica hasta el medioevo. Dotarlos de los elementos que les permitan reconocer y valorar las características particulares de cada caso y facultarlos para proceder a una tarea crítico-interpretativa de los textos.

**2. TEMARIO**

1. Introducción a la historiografía.
2. Historiografía griega
3. Historiografía helenístico-romana
4. Historiografía cristiana
5. Historiografía medieval

**3. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE SUGIEREN**

1. Exposición de temas por parte del maestro.
2. Lectura de textos clásicos completos.
3. Discusión en clase de las características particulares de los textos dentro de la exposición de cada uno de los temas.
4. Análisis historiográficos escritos de textos clásicos

**4. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN**

A juicio del profesor, la evaluación debe comprender exámenes escritos, participación en clase, ya sea en forma individual, o en equipo, elaboración de reseñas críticas y de análisis de textos historiográficos.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA I

- HERÓDOTO. *Historias*, edición bilingüe, introducción, versión, notas y comentarios de Arturo Amiz Trejo, 3 v., México UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Clásicos, 1976. (Biblioteca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana).
- JALDUN, BENJAMÍN. *Introducción a la historia universal (Al Muqaddimah)*, estudio preliminar, revisión y prólogo de Elias Trabulse, trad. de Juan Feres, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 1165 p.
- POLIBIO. *Historia Universal*, Barcelona, Orbis, 1983.
- AGUSTÍN, SAN. *La ciudad de Dios*, introducción de Francisco Montes de Oca, México, Editorial Porrúa, 1970, (Sepan Cuantos, 59).
- TÁCITO. *Historias*, introducción, traducción y notas de José Tapia Zúñiga. UNAM, Coordinación de Humanidades, 1995, CCLII-107 p.
- LIVIO. *Historia de Roma desde su fundación*, libros I-III, introducción general de Angel Sierra, traducción y notas de José Antonio Villar Vidal, Madrid, Editorial Gredos, 1990, t. I, p. 506.
- HERÓDOTO. *Historia de la Guerra del Peloponeso*, introducción de Edmundo O'Gorman, México, Editorial Porrúa, LXX-438 p., (Sepan cuantos, 290).

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA II:

- BARROSO ACOSTA, PILAR, et al., *compiladores, El pensamiento histórico ayer y hoy. Antología*, 3 v., México, UNAM, 1985, (Escuela de Estudios Profesionales Acatlán. Programa de libro de texto universitario), v. 1.
- BLOCH, MARC, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, (Breviarios, 64).
- CARBONELL, CHARLES OLIVIER, *La historiografía*, trad. de Aurelio Garzón del Camino, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 164 p., (Breviarios, 353).
- CARR, EDWARD HALLET, *¿QUÉ ES LA HISTORIA?*, trad. de Joaquín Romero Maura, Barcelona, Seix Barral, 1973, 222 p.
- COLLINGWOOD, R. G., *Idea de la historia*, trad. de Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, 2a. edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, 324 p.
- CHATELET, FRANÇOIS, *El nacimiento de la historia*, 2 v., México, Siglo XXI, 1978.
- FONTANA, JOSEP, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Critica-Grijalbo, 1982.
- MOMIGLIANO, ARNALDO, *Ensayos de historiografía antigua y moderna*, trad. de Stella Mastrangelo, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 327 p.
- SCHAFF, ADAM, *HISTORIA Y VERDAD, (ENSAYO SOBRE LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO)*, trad. de Ignasi Vidal Sanfeliu, México, Grijalbo, 1974, 382 p.
- SHOTWELL, JAMES T., *Historia de la historia en el mundo antiguo*, versión en español de Ramón Iglesia, 1era. reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 430 p.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, *Historia de la historiografía*, México, Editorial Pormaca, 1965, 178 p.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA I

- HERÓDOTO. *Historias*, edición bilingüe, introducción, versión, notas y comentarios de Arturo Amiz Trejo, 3 v., México UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Clásicos, 1976. (Biblioteca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana).
- JALDUN, BENJAMÍN. *Introducción a la historia universal (Al Muqaddimah)*, estudio preliminar, revisión y prólogo de Elias Trabulse, trad. de Juan Feres, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, 1165 p.
- POLIBIO. *Historia Universal*, Barcelona, Orbis, 1983.
- AGUSTÍN, SAN. *La ciudad de Dios*, introducción de Francisco Montes de Oca, México, Editorial Porrúa, 1970, (Sepan Cuantos, 59).
- TÁCITO. *Historias*, introducción, traducción y notas de José Tapia Zúñiga. UNAM, Coordinación de Humanidades, 1995, CCLII-107 p.
- LIVIO. *Historia de Roma desde su fundación*, libros I-III, introducción general de Angel Sierra, traducción y notas de José Antonio Villar Vidal, Madrid, Editorial Gredos, 1990, t. I, p. 506.
- HERÓDOTO. *Historia de la Guerra del Peloponeso*, introducción de Edmundo O'Gorman, México, Editorial Porrúa, LXX-438 p., (Sepan cuantos, 290).

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA II:

- BARROSO ACOSTA, PILAR, et al., *compiladores, El pensamiento histórico ayer y hoy. Antología*, 3 v., México, UNAM, 1985, (Escuela de Estudios Profesionales Acatlán. Programa de libro de texto universitario), v. 1.
- BLOCH, MARC, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, (Breviarios, 64).
- CARBONELL, CHARLES OLIVIER, *La historiografía*, trad. de Aurelio Garzón del Camino, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 164 p., (Breviarios, 353).
- CARR, EDWARD HALLET, *¿QUÉ ES LA HISTORIA?*, trad. de Joaquín Romero Maura, Barcelona, Seix Barral, 1973, 222 p.
- COLLINGWOOD, R. G., *Idea de la historia*, trad. de Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, 2a. edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, 324 p.
- CHATELET, FRANÇOIS, *El nacimiento de la historia*, 2 v., México, Siglo XXI, 1978.
- FONTANA, JOSEP, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Critica-Grijalbo, 1982.
- MOMIGLIANO, ARNALDO, *Ensayos de historiografía antigua y moderna*, trad. de Stella Mastrangelo, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 327 p.
- SCHAFF, ADAM, *HISTORIA Y VERDAD, (ENSAYO SOBRE LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO)*, trad. de Ignasi Vidal Sanfeliu, México, Grijalbo, 1974, 382 p.
- SHOTWELL, JAMES T., *Historia de la historia en el mundo antiguo*, versión en español de Ramón Iglesia, 1era. reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 430 p.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, *Historia de la historiografía*, México, Editorial Pormaca, 1965, 178 p.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
LICENCIATURA EN HISTORIA

ASIGNATURA:	HISTORIOGRAFÍA GENERAL II
CARÁCTER:	OBLIGATORIO
ÁREA:	HISTORIOGRAFÍA
CRÉDITOS:	8
NÚMERO DE HORAS:	4
UBICACIÓN:	2º SEMESTRE

1. OBJETIVOS

El segundo curso de Historiografía General tiene como principal objetivo seguir los pasos de la .area historiográfica desde la modernidad renacentista hasta la configuración de la historia como una disciplina científica. Los alumnos deberán acercarse a las formas más relevantes de expresión de lo histórico, de manera que puedan distinguir y valorar las características particulares de cada caso y ejercer una interpretación y una crítica de los textos.

2. CONTENIDO

1. La historiografía en el tiempo del renacimiento. Maquiavelo y Guicciardini.
2. El racionalismo y sus repercusiones en la idea de la historia. Descartes, Bossuet, Vico.
3. Historiografía y filosofía en el siglo de la ilustración. Montesquieu, Voltaire, Condorcet, Kant
4. El idealismo y su crítica. Influencia en la concepción de la historia. Fichte, Hegel, Marx.
5. El siglo de la historia: La historiografía liberal y romántica del siglo XIX. Thierry, Michelet, Tocqueville.
6. El siglo de la historia: La historiografía positivista y científica del siglo XIX. Comte, Taine, Ranke, Mommsen.

3. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE SUGIEREN

1. Exposición de temas por parte del maestro.
2. Lectura de textos clásicos completos.
3. Discusión en clase de las características particulares de los textos, dentro de la exposición de cada uno de los temas.
4. Análisis historiográficos escritos de textos clásicos.

4. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

A juicio del profesor, la evaluación debe comprender exámenes escritos, participación en clase, ya sea en forma individual, o en equipo, elaboración de reseñas críticas y de análisis historiográficos.

4

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA I

- BOSSUET, Jacobo Benigno. *Discurso sobre la historia universal*, trad. de Manuel de Montoliu, Barcelona. Editorial Cervantes 1940, 536 p.
- CONDORCET. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, trad. de Marcial Suárez. Madrid. Editora Nacional, 1980, 255 p. (Clásicos para una biblioteca contemporánea).
- FICHTE, F. G. *Los caracteres de la edad contemporánea*, trad. e introducción de José Gaos, Madrid. Revista de Occidente. 1976, 216 p.
- GUICCIARDINI, FRANCISCO. *Historia de Florencia 1378-1509*, trad. y prólogo de Hernán Gutiérrez García. México. Fondo de Cultura Económica, 359 p.
- HEGEL, G.W.F.. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, trad. de José Gaos, 4a. edición. Madrid. Revista de Occidente, S. A., 1974, 701 p. (Biblioteca de ciencias históricas, 4).
- KANT, EMMANUEL. *Filosofía de la historia*, prólogo y trad. de Eugenio Imaz. 3a. reimp. México, Fondo de Cultura Económica. 1987, 150 p. (Colección popular, 147).
- MAQUIAVELO, NICOLÁS. *Historia de Florencia*, trad. de Félix Fernández Mínga, Madrid, Ediciones Alfaguara, 1979.
- MARX, CARLOS y FEDERICO ENGELS, *Obras escogidas en dos tomos*, 2 v., Moscú, Editorial Progreso, 1971.
- MICHELET, JULES. *Del 18 Brumario a Waterloo*, trad. de Hugo del Campo, Santiago de Chile, Ediciones Ercilla. 1943, 285 p.
- MOMMSEN, THEODOR. *El mundo de los césares*, versión de Wenceslao Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1945, XVI-766 p.
- MONTESQUIEU. *Grandeza y decadencia de los romanos*, trad. del francés por Matilde Huici, 4a. edición. Madrid. Espasa Calpe. 1962, 159 p. (Colección Austral, 253).
- Del espíritu de las leyes*, estudio preliminar de Daniel Moreno, versión castellana de Nicolás Estévez. 8a. edición. México. Editorial Porrúa. 1990, LII-454 p.
- RANKE, LEOPOLD von, *Historia de los papas en la época moderna*, trad. dirigida por Eugenio Imaz, 4a. reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1981, 790 p. (Colección de Obras históricas, Grandes estudios).
- Pueblos y estados en la historia moderna*, con un estudio de C. P. Gooch, trad. de Wenceslao Roces, reimp., México. Fondo de Cultura Económica, 1979, 542 p.
- TAINÉ, HIPPOLYTE ADOLPHE, *Los orígenes de la Francia contemporánea*, trad. de Luis de Terán, Buenos Aires. Editorial Mayo, 1944, 382 p.
- THIERRY, AGUSTIN, *Relatos de los tiempos merovingios*, trad. de Eduardo de Palacio, Buenos Aires, Espasa Calpe. 1946, 229 p. (Colección Austral, 589).
- TOCQUEVILLE, ALEXIS DE. *El antiguo régimen y la revolución*, trad. de Angel Guillén, Madrid, Guadarrama. 1969, 301 p. (Colección universitaria de bolsillo, punto Omega, 81).
- VICO, GIAMBATTISTA. *Principios de una ciencia nueva sobre la naturaleza común de las naciones*, trad. prólogo y notas de Manuel Fuentes Benot. 4 v., 3a. edición, Buenos Aires. Aguilar, 1964. (Biblioteca de iniciación filosófica, 47, 48, 49, 50).
- Principios de ciencia nueva. En torno a la naturaleza común de las naciones*, en esta tercera edición corregida, aclarada y notablemente ampliada por el mismo autor (1744), trad. de J. M. Bermudo, 2v., Barcelona. Ediciones Orbis. S. A., 1985. (v. I. 224 p., v. II. 242 p.).

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
LICENCIATURA EN HISTORIA

ASIGNATURA:	HISTORIOGRAFÍA GENERAL III
CARÁCTER:	OBLIGATORIO
ÁREA:	HISTORIOGRAFÍA
CRÉDITOS:	8
HORAS:	4
UBICACIÓN:	3er. SEMESTRE

1. OBJETIVOS

Ubicar en su contexto histórico las corrientes del pensamiento europeo más significativas de los siglos XIX y XX (positivismo, evolucionismo, empirismo, cientificismo, historicismo, marxismo, existencialismo y estructuralismo) y señalar su influencia en la configuración de las corrientes historiográficas de esos mismos siglos. Partiendo de esta base, destacar y analizar los problemas históricos fundamentales planteados por cada una de estas corrientes.

Comprender los fundamentos filosóficos y metodológicos, así como las formas de explicación y los estilos de escritura de la Historia de distintos autores representativos de cada una de las corrientes historiográficas.

2. CONTENIDO

1. El positivismo francés y el cientismo romántico alemán: objetividad y verdad; causalidad; determinismo; fuerzas providenciales; equilibrio y armonía. Comte, Taine, Langlois y Seignobos, Ranke, Droysen y Mommsen.

2. El empirismo y evolucionismo ingleses: observación y clasificación; organicismo; fases del desarrollo; leyes particulares y universales. Buckle, Spencer, Bury y Toynbee.

3. El historicismo o filosofía de la vida: ciencias naturales y ciencias del espíritu; relativismo y circunstancialidad; psicología analítica y comprensiva, cambio y crisis. Dilthey, Collingwood, Croce, Huizinga y Ortega y Gasset.

4. El marxismo: fundamentos sociales de lo económico; dialéctica y transformación revolucionaria; formación de la conciencia crítica; estructura, coyuntura y proceso. Marx, Gramsci, Hobsbawm e E.P. Thompson.

5. Nihilismo y existencialismo: el ser, el tiempo y la nada; ateísmo, libertad y responsabilidad; el método fenomenológico. Nietzsche, Jaspers y Sartre.

6. El estructuralismo: diacronía y sincronía; antropología estructural; teoría sistémica y cibernética. Levi-Strauss y Parsons.

8

3. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE SUGIEREN

El profesor expondrá las características generales de cada una de las corrientes antes señaladas. Con base en esta exposición, analizará la obra general de cada uno de los autores indicados en el temario para permitir que los alumnos, divididos en grupos, realicen y expongan el análisis particular de un texto historiográfico representativo de cada uno de los autores indicados. A lo largo del curso los alumnos deben realizar un total de cuatro análisis historiográficos. Cada uno de ellos contendrá:

- La síntesis analítica del contenido de la obra.
- La explicación de los problemas centrales planteados en la obra y su forma de argumentación.
- El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos y del aparato crítico utilizados por el autor.
- El señalamiento de las deudas, influencias y vínculos filosóficos e historiográficos del autor con otros pensadores o corrientes de la época.

4. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

La calificación final será el promedio de los resultados obtenidos en tres evaluaciones parciales sobre conocimientos generales y en los cuatro análisis historiográficos antes indicados.

5. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA (No incluye las obras historiográficas de los distintos autores que seleccionarán los alumnos para efectuar los análisis)

- BARNES, Harry, *A History of Historical Writing*, New York, Dover Publications, 1963.  
 BURKE, Peter (Comp.) *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, 1993.  
 COLLINGWOOD, R. G., *Idea de la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.  
 FONTANA, Josep, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Critica, 1982.  
 FUETER Ed., *Historia de la Historiografía*. 2V. Buenos Aires, Nova, 1953.  
 GOOCH, G.P. *Historia e historiadores del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1942.  
 KAYE, H. J., *Los historiadores marxistas británicos*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1989.  
 LEFF, Gordon, *History and Social Theory*, New York, Doubleday, 1971.  
 MEINECKE, Friederich, *El historicismo y su génesis*. México, Fondo de Cultura Económica, 1940.  
 WHITE, Hayden V., *Metahistory: the Historical Imagination in Nineteenth Century Europa*. Baltimore, John Hopkins University, 1975.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- BURY, John B., *La idea del progreso*. Madrid, Alianza, 1971.  
 COMTE, Augusto, *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid, Alianza, 1984.  
 CROCE, Benedetto, *La historia como hazaña de la libertad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

9

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
LICENCIATURA EN HISTORIA

ASIGNATURA:	HISTORIOGRAFÍA GENERAL IV
CARÁCTER:	OBLIGATORIO
ÁREA:	HISTORIOGRAFÍA
CRÉDITOS:	8
HORAS:	4
UBICACIÓN:	4º SEMESTRE

1. OBJETIVOS

Ubicar en su contexto histórico las corrientes del pensamiento europeo más significativas del siglo XX. Partiendo de esta base, destacar las corrientes historiográficas más importantes del siglo XX y analizar los problemas históricos fundamentales planteados por ellas (Psicoanálisis e Historia, Escuela de Frankfurt, Escuela de Annales, Historia Social de la Cultura, Microhistoria italiana, Hermenéutica y lógica social del texto).

Comprender los fundamentos filosóficos y metodológicos, así como las formas de explicación y los estilos de escritura de la Historia de distintos autores representativos de cada una de las corrientes historiográficas antes señaladas.

2. CONTENIDO

1. La psicología analítica y comprensiva en Max Weber. Interpretación del sujeto y la cultura de Freud a Lacan.

2. La Escuela de Frankfurt: dialéctica y teoría crítica; iluminación y autonomía de la conciencia; fundamentos psicosociales del autoritarismo y las ideologías. Adorno, Horkheimer, Benjamin y Norbert Elias.

3. La Escuela de Annales: método comparativo; historia global; temporalidades y larga duración. Bloch, Febvre y Braudel. La Nueva Historia y las mentalidades: continuidad y discontinuidad; colectividades; nuevos temas, problemas y enfoques. Le Goff, Duby y Chartier.

4. La Historia Social de la Cultura: herencia marxista y herencia de la antropología cultural; ciencia social integral y "to bottom up"; las revistas *Past and Present* y *New Left Review*. Stone, Danton y Peter Burke.

5. La Microhistoria italiana: señas, indicios, lo "excepcional significativo", las fuentes y el "cambio de escala" del análisis: la vida cotidiana. Ginzburg y Giovanni Levy.

6. Hermenéutica y lógica social del texto: tiempo y narración: forma y contenido, texto y contexto, arqueología y discurso, formas y reglas del poder. Ricoeur, Foucault y White.

3. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE SUGIEREN

El profesor expondrá las características generales de cada una de las corrientes antes señaladas. Con base en esta exposición, analizará la obra general de cada uno de los autores indicados en el temario para permitir que los alumnos, divididos en grupos, realicen y expongan el análisis particular de un texto historiográfico representativo de cada uno de los autores indicados. A lo largo del curso los alumnos deben realizar un total de cuatro análisis historiográficos. Cada uno de ellos contendrá:

- La síntesis analítica del contenido de la obra.
- La explicación de los problemas centrales planteados en la obra y su forma de argumentación.
- El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos y del aparato crítico utilizados por el autor.
- El señalamiento de las deudas, influencias y vínculos filosóficos e historiográficos del autor con otros pensadores o corrientes de la época.

4. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

La calificación final será el promedio de los resultados obtenidos en tres evaluaciones parciales sobre conocimientos generales y en los cuatro análisis historiográficos antes indicados.

5. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA (No incluye las obras que seleccionarán los alumnos para efectuar los análisis historiográficos)

- BARROS, Carlos (Ed.), *Historia a Debate*, 3 V., Santiago de Compostela, Historia a Debate, 1996.
- BURKE, Peter (Comp.) *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, 1993.
- \_\_\_\_\_. *The French Historical Revolution. The Annales School, 1929-89*. Oxford, Polity, 1990.
- DE CERTAU Michel, *Psicoanálisis e Historia*, México Universidad Iberoamericana, 1995
- FONTANA, Josep, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica, 1982.
- \_\_\_\_\_. *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia de la Historia*. Barcelona, Crítica, 1992.
- DOSSE, Francois, *La historia en migajas. De "Annales" a la nueva historia*. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1988.
- GINZBURG, Carlo, "Introducción" a *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Muchnik, 1986.
- HUNT, Lynn (Ed.), *The New Cultural History*, Berkeley, University of California, 1989.
- KAYE, H. J., *Los historiadores marxistas británicos*, Zaragoza, Prentice Hall, 1989.
- MUIR, Edward y Guido Ruggiero, *Microhistory and the lost peoples of Europe*. Baltimore, John Hopkins University, 1991.
- VINCENT, J. M., *La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt*.
- STONE, Lawrence, *El pasado y el presente*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.