

## Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum

*Sebastián Plá*<sup>1</sup>

### RESUMEN

Se presenta aquí un ensayo teórico pedagógico sobre la relación entre narración histórica en el currículum de educación obligatoria y la enseñanza de la historia intercultural. En el texto, se presentan cinco tipologías que enmarcan las narraciones históricas y su relación con la interculturalidad más comunes en la educación latinoamericana. Estos tipos son: a) la narración nacionalista monocultural; b) la historia universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la conciencia histórica intercultural; y e) las narrativas históricas críticas y decoloniales. En la primera parte se presentan algunos aspectos teóricos sobre la narración. Posteriormente se describen cada uno de los tipos narrativos y, al final, se reflexiona sobre la relación entre narración, interculturalidad y justicia curricular para la enseñanza de la historia en América Latina.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la historia. Interculturalidad. Narración histórica. Currículum.

*Five types of historical intercultural narratives in the curriculum*

### ABSTRACT

In this pedagogical and theoretical essay, I present a typology of five types of historical narrative and interculturality in the curriculum in Latin America. The five types are a) the nationalist monoculturalism, b) Universal history or the erudite multiculturalism, c) the liberal multiculturalist history, d) intercultural historical consciousness and e) critical and decolonial narratives. In the first part of the essay, I include

---

<sup>1</sup> Doctor em Pedagogia. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. <https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>. [sebastianpla@gmail.com](mailto:sebastianpla@gmail.com).

some theoretical issues about historical narrative and interculturality, in the second I describe one by one of the five types of historical narratives and finally, I write about the relationship between historical narrative, interculturality, and curricular justice.

**KEYWORDS:** Teaching History. Interculturality. Historical narratives. Currículum

### *Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo*

#### **RESUMO**

Um ensaio pedagógico teórico sobre a relação entre narração histórica no currículo do ensino obrigatório e ensino intercultural de história é apresentado aqui. No texto, são apresentadas cinco tipologias que enquadram as narrativas históricas e sua relação com a interculturalidade mais comum na educação latino-americana. Esses tipos são: a) a narrativa nacionalista monocultural; b) história universal ou multiculturalismo acadêmico; c) a história liberal multicultural; d) consciência histórica intercultural; ee) interculturalidade crítica e descolonial. Na primeira parte, são apresentados alguns aspectos teóricos sobre a narração. Posteriormente, cada um dos tipos de narrativa é descrito e, no final, reflete-se a relação entre narração, interculturalidade e justiça curricular para o ensino de história na América Latina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história. Interculturalidade. Narração histórica. Currículum

\* \* \*

#### **Introducción: Fondo y forma como problema didáctico**

En didáctica, la forma es fondo. Es imposible enseñar prácticas democráticas a través de una docencia autoritaria. Si lo hacemos así, en realidad enseñamos exactamente lo contrario de lo que nos proponemos pues de hecho afirmamos que las relaciones entre alumnos y docentes deben basarse en el autoritarismo. El resultado, por tanto, es paradójico: el alumno que no obedezca al docente y decida exponer su opinión libremente, reprobará o suspenderá la asignatura de formación ciudadana. La forma en que

organizamos nuestras aulas, diseñamos las estrategias didácticas, secuenciamos nuestras actividades, nos relacionamos con nuestras alumnas y alumnos y los evaluamos son algunos aspectos que influyen a los procesos de aprendizaje. Esto es lo que muchos autores han denominado como currículum oculto (TORRES, 2013) o currículum vivido (FURLAN, 1998).

Pero en didáctica, el fondo también es muy importante por muchas razones. Una de ellas es que el fondo, el contenido de enseñanza, modifica e influye sobre la forma en que enseñamos. El trabajo con un tema, digamos la Conquista de México, influirá mucho en la forma en la que lo enseñemos, dado que la importancia del acontecimiento sigue presente en muchas dimensiones de la vida en México. Pero a pesar de su importancia, no será lo mismo si lo enseño a través de la lectura de una novela histórica, de una novela gráfica o un documental, o lo enseño a partir de la lectura de historiadores y fuentes primarias. Por supuesto, también será muy importante la intencionalidad educativa. En la didáctica de la historia y las ciencias sociales, hay una íntima relación entre la intencionalidad educativa, el acontecimiento o hecho social con el que trabajamos y la forma en que lo contamos, es decir, lo enseñamos.

Contar o narrar un acontecimiento en el aula es la forma básica de enseñanza de la historia, como lo es también la forma básica de comunicación del conocimiento sobre el pasado. Lo es en la historiografía profesional (WHITE, 1992; RICOEUR, 2008; ANKERSMIT, 2014) y lo es también en los múltiples usos públicos de la historia (JORDANOVA, 2019), dentro de los cuáles se encuentra la enseñanza de la historia (PLÁ, 2012). Lo es porque la narración cuenta y, al mismo tiempo, interpreta y explica. Se narra a la manera de los historiadores, pero también en museos, poemas, canciones, óperas, teatro, novelas, películas, documentales y otras tantas formas más. Algunas veces de manera ficcional, otras no, y unas más combinando ficción y verdad. Más allá de eso, lo que me interesa resaltar aquí es que la narración en el aula, tanto por el acontecimiento que narre, como por el formato narrativo que seleccionemos, es un ejemplo nítido de la relación entre fondo y forma en la didáctica de la historia.

El problema de la relación entre fondo y forma de la narración en didáctica de la historia no termina ahí. El formato, es decir, un canto, una tradición oral o la escritura científica tienen también una impronta cultural. Por lo general, la ciencia histórica está vinculada a occidente, mientras que se acostumbra vincular a otras formas narrativas con saberes de otras culturas. Sin embargo, también en occidente hay otras formas de contar la historia, como también fuera de Europa hay historia profesional. Pero más allá de esto, si retomamos el ejemplo de la conquista de México, el uso en el aula de las elegías o “cantos tristes” indígenas permitirá comprender a la conquista de México de manera diferente a si, en cambio, utilizo únicamente a Bernal Díaz del Castillo como fuente histórica. La forma narrativa cambia el significado y la interpretación. El tipo de narración que escojamos en el aula, al ser al mismo tiempo forma y fondo puede promover o no una enseñanza de la historia intercultural. Si lo hace o no, dependerá de cada docente.

Con base en lo anterior, la narración histórica y la enseñanza de la historia intercultural, el problema puede formularse así: ¿cómo los diseños curriculares han narrado la historia? y ¿cómo dichas narraciones curriculares conciben la enseñanza de la historia intercultural? Las repuestas a estas preguntas pueden buscarse en varios espacios y presentarse en varios formatos. En mi caso, he decidido el ensayo pedagógico y teórico y está destinado a aquellos docentes que quieran reflexionar más sobre su práctica educativa. Aunque es un ensayo pedagógico y teórico, las afirmaciones se basan en mi actual investigación en enseñanza del conocimiento social en la educación secundaria en América Latina.<sup>2</sup> A partir de la revisión de los criterios interculturales de los programas de estudio he formulado una tipología de cinco formas narrativas en la enseñanza de la historia y su relación con la interculturalidad. Las tipologías que analizo son a) la

---

<sup>2</sup> El presente artículo es parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza del conocimiento social en América Latina. Dicha investigación ha recibido el apoyo del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México. Asimismo, la investigación se desarrolla actualmente en la Faculty of Education de la University of British Columbia, Canadá, con el apoyo del Dr. Wayne Ross.

narración nacionalista monocultural; b) la historia universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la consciencia histórica intercultural; y e) las narrativas históricas críticas y decoloniales. Estas formas curriculares de la enseñanza de la historia son tipos ideales, es decir, que se señalan las características básicas de cada una de ellas, pero no implica que se presenten de manera pura en los diseños curriculares. En muchos casos más bien están imbricados entre sí.

He organizado el texto de la siguiente manera. Primero narro de manera sintética la novela de Ismale Kaderé *El expediente H*. Dado que es una historia que confronta de manera cómica a occidente contra el oriente europea, a la modernidad frente a la tradición, a la ciencia social frente a la memoria, a la tradición escrita frente a la oralidad, a la escritura científica frente a la narración épica y al saber científico frente al fanatismo religioso, me sirve como metáfora para identificar formas culturales y políticas de la narración histórica. A continuación presento qué entiendo por narración histórica y por enseñanza de la historia intercultural. Posteriormente, como núcleo del artículo, desarrollo la tipología. Finalmente, cierro con unas breves reflexiones sobre lo que estas tipologías pueden aportar a la didáctica de la historia y a la justicia curricular.

### **Un relato**

Alrededor de 1930, Bill Ross y Max Norton, dos académicos irlandeses de la Universidad de Harvard, realizaron un viaje de estudio para grabar los poemas épicos de los rapsodas albaneses, convencidos de que la tradición homérica se mantenía todavía casi inalterada en sus cantos. Al llegar a las montañas y hospedarse en el Hostal “El cráneo del búfalo”, la expedición enfrentó una serie de complicaciones derivadas de las sospechas que generaba su presencia al estado totalitario albanés, el interés de la esposa del gobernador por los recién llegados, un espía gubernamental, un sacerdote serbio nacionalista que sostenía que la tradición de los poemas épicos era serbia y no albanesa, y cierta incomodidad de los rapsodas de escuchar sus

versos atrapados en cintas magnéticas. Con el paso de los días, la tensión entre todos se acrecentó, al mismo tiempo que los versos se resistían a una interpretación clara y lógica de los académicos occidentales. Los cantos contaban la historia, pero el canto era y no era el mismo, pues se diferenciaban ligeramente de un rapsoda a otro en los acontecimientos narrados, los tonos y los sentidos de la historia. Entre amoríos, ciencia, poesía, tradición, nacionalismo y fanatismo, la situación no aguantó más y explotó. Una turba guiada por el sacerdote irrumpió en el hostel, atacó a los académicos y destruyó las grabaciones. Los investigadores retornaron a Harvard con las manos vacías, sin poder convertir en ciencia a la narración épica de la historia hecha de canto y poema, de fijar por escrito a la tradición oral homérica.

Síntesis de la novela de Ismael Kadaré (1993). *El expediente H.*

### **Narración histórica y enseñanza de la historia intercultural**

José Saramago escribió “somos cuentos de cuentos contando cuentos, nada. Siete palabras melancólicas y escépticas que definen el ser humano y resumen la historia de la humanidad.” (SARAMAGO, 2001). La propia frase de Saramago tenía, como él mismo reconoce, un agregado al verso “somos cuentos contando cuentos, nada” de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, al mismo tiempo que inventaba otra, en una extensión temporal todavía mayor. Un nuevo cuento de otro cuento. Esta hermosa frase, este resumen de la humanidad, es poético e incompleto a la vez. Por supuesto no sólo somos cuentos, pero sin lugar a dudas es parte constitutiva de lo que somos como individuos, como sociedad y seres humanos. Para el caso de la historia y las ciencias sociales y su enseñanza, la narración es quizá la piedra de toque sin la cual no se pueden alcanzar ninguna reflexión compleja sobre la realidad. Un buen maestro de historia y un buen historiador, son por lo general, buenos narradores, buenos contadores de cuentos.

En historia el hecho de que somos cuentos contando cuentos es innegable y, a la vez, más complejo. Para ello, basta ver las obras de teóricos

tan intrincados e interesantes como Hayden White y Paul Ricoeur, autores que desmontaron la idea hegemónica durante buena parte del siglo XX de que la historia no era una narración y que nada tenía que ver con la ficción. En su lugar, y de muy diversas maneras, expandieron la idea de que, a pesar de que la literatura y la historia eran dos tipos de narraciones distintas, existen entre ambas similitudes estructurales. Para Ricoeur (2008), por ejemplo, lo que hay es un vínculo de derivación original en el que la historia surge de la literatura pero logra encontrar su propia identidad narrativa. Es el paso de la narración primaria creada por Homero en la *Iliada* y la *Odisea* hacia *Los nueve libros de la historia* de Herodoto y *Las guerras del Peloponeso* de Tucídides. Es justo ese paso el que los académicos de Harvard en la novela de Kadaré querían investigar. La historia, a partir de entonces, no dejó de contar una historia, sino que comenzó a narrar sucesos verdaderos. Por tanto, la separación entre literatura e historia no consistió en romper el vínculo creado a través de la narración, sino por la pretensión de verdad. Así, la diferencia y la similitud quedaron narración-historia-verdad y narración-literatura-ficción. Pero ¿Qué es la narración? ¿existe de manera nítida la separación entre ficción y verdad en la historia?

La narración histórica es muchas cosas: es un cuento, un formato, una herramienta cognitiva, una forma cultural, una forma de explicación, un mecanismo para producir conocimiento y una manera de interpretar y dar sentido al pasado. A pesar de que esto y que la definición de narración histórica es algo en constante debate entre teóricos de la historia, en su aspecto nuclear parece existir cierto consenso. La narración es una representación de un conjunto de eventos conectados cronológica y lógicamente (RIGNEY, 2013; 184). Es una representación en cuanto no es lo que ocurrió, sino una narración de lo que ocurrió. La segunda característica es que son eventos cronológicos, es decir, secuenciados en el tiempo. El tiempo histórico es, entonces, en primer lugar un tiempo narrativo que puede ser expuesto en larga duración o en corta, pero no una realidad en sí misma. Finalmente, es una secuencia lógica o por lo menos ordenados de una manera

que permite comprender su relación, independientemente que en el pasado se hayan vivido como fenómenos sin relación alguna. Lo que da congruencia al pasado es el narrador o narradora que produce la narración y no el pasado mismo. Lo mismo pasa en una novela o una película: quien da sentido a la historia, los ordena cronológicamente en una secuencia y representada una determinada realidad, es el escritor en un caso y el o la guionista y la directora o director en el otro.

A partir de esta definición básica de narración histórica, es decir, un conjunto de eventos ordenados cronológica y lógicamente con la intención de contar una verdad sobre el pasado, la teoría de la historia en los años sesenta, inició un intenso debate. Para este debate, voy a seguir el texto de Ann Rigney (2013). Para ella, el debate de la narración histórica ha tenido cuatro tópicos conflictivos: a) ¿Deben los historiadores centrarse en estructuras o en acontecimientos?; b) ¿Son las narraciones históricas una forma particular de conocimiento?; c) ¿Hay alternativas a la narración histórica?; y d) La narración convierte a la historia en literatura, ¿es esto malo?. No tengo espacio para extenderme en cada uno de los tópicos, pero considero importante sintetizarlos porque su relación con la educación histórica intercultural en la escuela.

El debate entre estructura y acontecimiento se refiere a la discusión de si debemos contar la historia de los grandes procesos, de aquello que organiza la sociedad en su conjunto y que tiene, por lo general una larga duración, como la religión, el colonialismo o el capitalismo, entre otros o en su lugar centrarnos en hechos de menor duración, como la llegada de Colón a la isla de Guanahani, la dictadura militar argentina o la revolución mexicana. Rigney sostiene que todos narran, independientemente si se trata de estructuras o de acontecimientos. Lo que sucede, sostiene la autora, es que hay niveles de narratividad, lo que permite escribir historia en los niveles estructurales de larga duración y en los niveles micro, como las historias individuales en cortos periodos de tiempo.

En el segundo tópico Rigney se pregunta si la narración es una forma de explicación o no. Para los narrativistas, toda narración histórica es en sí misma una explicación. La selección de acontecimientos, la definición del inicio y del final de un proceso histórico, son ejemplo de cómo la o el historiador ordena los acontecimientos en una lógica determinada que les permite dar una explicación de las causas y las consecuencias de dichos hechos. Por ejemplo, cuando vamos a explicar en la escuela las independencias de las repúblicas americanas en los albores del siglo XIX, seleccionamos acontecimientos, los ordenamos, los narramos y al mismo tiempo explicamos por qué sucedió, cómo sucedió y que consecuencias acarreo para los pueblos latinoamericanos. Como docentes, construimos una narración, semejante y diferente a la vez, a la que producen los historiadores.

Con relación al tercer tópico, Rigney (2013) considera que es imposible que la historia pueda escaparse de su carácter narrativo. Finalmente, la autora considera que la proximidad entre la literatura y la historia se debe a la narración, lo cuál no hace que la historia sea ficción. La pretensión de verdad, demostrada a través de las evidencias, permite mantener una separación clara entre historia y literatura. Lo que no implica que en los salones de clase, un poco de dimensión estética, poesía e imaginación, no sean ingredientes preciosos para nuestro quehacer docente.

Ahora bien, las diferentes culturas tienen diferentes formas de narrar el pasado. Una educación de historia intercultural tiene que valorarlo, si no seguirá reproduciendo visiones eurocéntricas de la historia. Pero ¿qué es la interculturalidad? El debate es amplio tanto en su definición educativa (DIETZ, 2003) como en su dimensión curricular (JIMENEZ, 2012). También, ha sido trabajado de diversas maneras en la enseñanza de la historia (RODRÍGUEZ, 2008; TURRA, 2017). Aquí, por cuestiones de espacio, no podré entrar a este debate, por lo que defino de manera operativa a la interculturalidad educativa y en especial en enseñanza de la historia, como la capacidad didáctica de incluir en el aula diferentes maneras culturales de interpretar y contar la historia. No se trata únicamente de ver las

perspectivas de los actores de un acontecimiento, por ejemplo, la visión indígena y la española sobre la conquista del Perú. Más bien, se trata de estudiar también las formas en que se piensa y se cuenta la historia y estudiar sus semejanzas y diferencias (ZAVALA, 2012, PARKES, 2012). El multiculturalismo, en cambio, puede estudiarlas, pero en dos esferas diferentes. Por ejemplo, contar una historia en los formatos del tiempo histórico nahua requiere otra estructura narrativa y otra forma de evidencia que la narrativa de la historia profesional. Lo mismo pasa entre otros formatos, por decir, entre la no-ficción de un documental y una novela histórica. El fondo y la forma están estrechamente vinculados. Una didáctica de la historia intercultural debe permitir analizar un canto o una crónica como verdaderas, pero con distintas intenciones, sujetos narrativos, usos literarios y significados del pasado al mismo tiempo que permite a los estudiantes producir interpretaciones del pasado en diversos formatos culturales. Esta idea es la que atraviesa a las tipologías que presento a continuación.

### **Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum**

En América Latina la enseñanza de la historia ha tenido diferentes derroteros nacionales y con variaciones históricas internas significativas. Por eso, tenemos países que prefieren la enseñanza de los estudios sociales, como Costa Rica y Chile, otros que mantienen las disciplinas como Uruguay y México u otros que ubican a la historia dentro de un conjunto de saberes más amplios, como el caso boliviano de los últimos años. A su vez, sobre todo a partir de los años noventa del siglo XX, los países de la región sostienen promover educación intercultural y, por lo tanto, historia intercultural. A pesar de las variaciones nacionales e históricas podemos considerar que han existido por lo menos cinco tipos de narraciones históricas escolares en la región. Estas son, a) la narración nacionalista monocultural; b) la historia

universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la consciencia histórica intercultural; y e) la interculturalidad crítica y decolonial. Aunque aquí las separo con fines explicativos, la realidad siempre es más compleja, por lo que en ocasiones, diferentes formas narrativas se imbrican en un solo programa de estudio, aunque en otras ocasiones unas excluyen a otras.

Lo que presento a continuación es un esbozo para una tipología de las narraciones históricas curriculares. Se presentan a modo de tipos ideales, es decir, que ningún tipo se presenta tal cual, en la realidad, pero que expuestos así permite identificar las características básicas de las narraciones históricas curriculares y su relación con la interculturalidad. En realidad, las narraciones históricas son mucho más complejas, pero requeriría mucho más espacio del que dispongo aquí para desarrollarlas. Finalmente, vale la pena mencionar que los cinco tipos aquí propuestos están relacionadas a propuestas de interculturalismo o multiculturalismo que no se reducen a la enseñanza de la historia.

### *La narración histórica nacionalista monocultural*

Esta forma narrativa de la historia en la escuela es sin lugar a dudas la más añeja y todavía repleta de vitalidad a lo largo y ancho de toda la región latinoamericana. Su fuerza es tan constante y poderosa, que el resto de las narraciones, con excepción del multiculturalismo erudito, se han configurado en oposición al monoculturalismo nacionalista. El principio que rige dicha narración es la invención de una identidad nacional basada en el discurso racista de lo mestizo, como se puede ver en México, Perú, Costa Rica y Chile entre otros. La narración es básicamente así: al momento de la llegada de los españoles a América vivían civilizaciones indígenas que fueron conquistadas. De la unión entre ambos pueblos, los indígenas y los españoles, surgió una nueva “raza”, el mestizo. De cada “raza” se tomó lo mejor: de los conquistadores españoles quedó el lado masculino, la fuerza, la determinación y la cultura occidental. De los indígenas, lo femenino: la delicadeza, la tierra,

las tradiciones. El hijo es el chileno, mexicano o peruano contemporáneo. El resultado es una única cultura, la nacional, basada en una sola “raza”, la mestiza. Es, por tanto, un monoculturalismo nacionalista porque narra una historia nacional en la que la homogeneidad entre los ciudadanos no es la igualdad legal o la identidad cívica, sino de la igualdad racial.

Su estructura narrativa no es la rapsodia poética de la novela de Kaderé, pero sí es la historia épica. Es una historia lineal y lógica que se desencadena casi naturalmente en el presente. En ella se privilegian los acontecimientos por sobre las estructuras, los personajes por sobre las agencias colectivas y tiene como principal sujeto histórico al Estado-nación. Si el profesor o profesora es una mala narradora, privilegiará en su clase la memorización de datos y fechas, pero si es un buen o buena narradora, la historia estará llena de aventuras, conflictos bélicos y acciones heroicas. Si de casualidad aparecen los indígenas o, con aún menos probabilidad, los afrodescendientes y otras minorías étnicas emigrados ya en el siglo XX, lo harán para ejemplificar sus aportes a la cultura nacional y para demostrar como la nación los ha logrado incorporar a la cultura y la raza nacional.

Salta fácilmente a la vista que esta narración, además de ser históricamente insostenible, es un discurso de género y racial que prolonga las formas de dominación en América Latina. De ahí que además de ser monocultural, es una narración conservadora, patriarcal y enemiga de la interculturalidad. El mestizo es una invención cultural profundamente excluyente y enemiga de la diversidad (NAVARRETE, 2016). Esto se ha pretendido combatir de manera más amplia a través de reformas constitucionales y reformas educativas que fomentan el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de las fronteras nacionales, sin embargo en los imaginarios sociales, esta historia sigue presente. Quizá dos razones de lo anterior son: una, que a las élites racistas nacionales les es un discurso muy útil porque reproduce los aspectos simbólicos de dominación y dos, porque a veces cuenta la historia de manera muy entretenida.

*La historia universal o multiculturalismo erudito*

Al igual que la narración histórica anterior, la historia universal y multicultural, a lo que también podemos llamar multiculturalismo erudito, entierra sus raíces en el siglo XIX, aunque pueden encontrarse vestigios anteriores (CUESTA, 1997). Esta es la narración de la Historia Universal, así con mayúscula. La historia como cultura general. Es también la historia del proceso civilizatorio, que va en la línea recta del progreso hasta llegar al presente. Lo que cuenta es sólo una historia compuesta por múltiples historias. Es la historia del desarrollo de la humanidad. Por eso, básicamente narra la historia en edades, como si toda la historia hubiera sido igual en todas partes. Primero la prehistoria, etapa que llega su fin con la invención de la escritura, Edad Antigua donde se estudian Mesopotamia, Antiguo Egipto, India y China, Grecia y Roma, hasta la caída de Roma en 479, cuando inicia la Edad Media, donde el catolicismo se expande hasta 1453, cuando Constantinopla cae en manos de los turcos e inician los viajes de exploración, dando entrada a la Edad Moderna y los descubrimientos, hasta la Revolución Francesa en 1789, cuando inicia la Edad Contemporánea.

El personaje principal de esta narración es la idea de progreso de la humanidad. Su pretensión es abarcar todas las dimensiones posibles en todas las regiones del mundo. Por eso se estudia las religiones mesoamericanas e incaicas, las manifestaciones artísticas en la Persépolis de Darío, las Cruzadas, los europeos en todo el mundo, sea Pizarro conquistando Cuzco o Livingston descubriendo las cataratas Victoria, las Guerras Mundiales, Neil Armstrong pisando la faz de la luna o la caída del Muro de Berlín. Política, economía, sociedad, cultura y tecnología son parte de sus contenidos narrativos. Es una historia que puede o no puede narrar bien, pero es la historia escolar que más variación cultural o por lo menos que más se preocupa por conocer sobre otras culturas, siempre y cuando el narrador tenga una mirada eurocéntrica y civilizatoria

Este multiculturalismo es el del viajero europeo de la vuelta del XVIII y el XIX, por lo que está atravesado también por el imperialismo. Los

geógrafos y los antropólogos han aportado mucho a este multiculturalismo. Podríamos decir que en cierta medida es el multiculturalismo de Alexander von Humbolt, pero quizá sean más representativa la expedición de Napoleón Bonaparte a Egipto y sobre todo los acervos de los museos Louvre en París y British Musuem en Londres. Es una narración eurocéntrica y también ilusoria, pues ninguna narración puede incluir todo ni toda historia pertenece a la historia europea, entendida aquí como historia de la humanidad. En este sentido, es multicultural porque incluye otras culturas, pero siempre vistas desde occidente como civilización superior. Su presencia en los programas de estudio de la primera mitad del siglo XX es notable y es parte de los motes de enciclopédica y eurocéntrica que le han sido puestos con razón a la enseñanza de la historia en educación básica y obligatoria. A pesar de incluir contenido relevante para la interculturalidad, su mirada eurocéntrica y colonial la hace insostenible para la enseñanza de la historia en América Latina.

En *El expediente H*, es el espíritu aventurero de los académicos y la ambición por grabar los versos y llevárselos como tesoros a Norteamérica.

### *La historia liberal multicultural*

Este es el multiculturalismo predominante en los diseños curriculares actuales, lo que no debe entenderse que predomina necesariamente en las prácticas de los profesores y las aulas de educación secundaria. Es un tipo de multiculturalismo que puede dividirse en dos: el individualista y el pluralista (KINCHELOE y STEINBERG, 2008). El principio básico en ambos es que todos los seres humanos somos iguales, por lo que el lugar que cada quién ocupa en la sociedad democrática se debe a las capacidades individuales. La diferencia entre el multiculturalismo plural y el multiculturalismo liberal radica en que el primero reconoce la existencia de la diferencia, incluso se focaliza en ella, por lo que la sociedad debe crear las condiciones de equidad necesaria para que cada quien goce de las mismas oportunidades y el segundo simplemente anula la diversidad y lo reduce a las capacidades individuales. En este

sentido, la diversidad cultural son sólo variaciones a una cultura básica, el racionalismo democrático liberal.

La historia es narrada más o menos así. Lo relevante del pasado comienza a principios del XVIII, cuando el pensamiento científico, las teorías sobre la democracia y el capitalismo comienzan a desarrollarse. A partir de ahí, la historia se teje entre estos tres hilos: el pensamiento científico y la tecnología permiten ir obteniendo cada vez más conocimiento sobre los seres humanos y la naturaleza, lo que facilita el progreso de la humanidad; la democracia comienza a fomentar la igualdad de derechos de todos frente a la ley, genera el paso de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos y establece las instituciones que permiten el consenso ante la diferencia; y el capitalismo comienza a producir la riqueza necesaria para el progreso de la humanidad. La interculturalidad es narrada a través de frases como “el encuentro entre dos mundos”, “el mundo es una aldea global”, “países en vías de desarrollo” o “respeto a la diferencia”. Sus personajes principales son el liberalismo y la democracia, como puede verse en los programas mexicanos y chilenos. Sin embargo, es justo aclarar que esta historia es mucho más compleja que lo que presento aquí, pues se reconocen los conflictos bélicos, los genocidios, los procesos de dominación y la existencia de historias que no pertenecen a la historia occidental. Pero sobre todo, es compleja con relación a la narración histórica porque, podemos afirmar, es un multiculturalismo para la enseñanza de la historia que da muy poco valor a la narración.

La afirmación de que el liberalismo multicultural es una enseñanza de la historia que no valora la importancia de la narración requiere una explicación un poco más amplia. La procedencia histórica de esta enseñanza de la historia proviene de la revolución cognitiva norteamericana de los años sesenta del siglo XX. Fue en ese entonces, cuando Jerome Brunner describió las estructuras de las disciplinas, quien defendió que los estudiantes debían aprender a pensar de igual manera que los profesionales de las disciplinas, es decir como economistas, antropólogos o historiadores. Por lo tanto, más que aprender una narración de la historia, deberían aprender el método del

historiador. Sus continuadores en la enseñanza de la historia han llegado hasta hoy de la mano de lo que se conoce como pensamiento histórico o *Historical Thinking*. Para esta corriente, la narración es la base del pensamiento histórico, pero lo más importante es el análisis de la evidencia o de las fuentes históricas. Paradójicamente, los seguidores de estas ideas de Brunner soslayaron otra parte muy relevante de la teoría de Brunner, la narración como herramienta indispensable para explicarnos a nosotros mismos.

En el multiculturalismo liberal, sea individualista o pluralista, la enseñanza de la historia tiende a romper los grandes relatos y reducir la diversidad a uno sólo: el relato historiográfico. Dado que su objetivo es el método de los historiadores, es decir, el uso de las fuentes históricas para describir cambios y permanencias, causas y consecuencias, significados históricos de un acontecimiento y desarrollar la capacidad explicativa de la empatía (SEIXAS y MORTON, 2013; LEE y ASHBY, 2000), la única forma de hacerlo es a través de la narración histórica profesional, es decir, de la narración científica. Esta narración reconoce la existencia de otras narraciones históricas en la sociedad, pero el historiográfico se piensa como superior.

La enseñanza de la historia liberal, reconoce diferentes perspectivas de acontecimiento histórico, sabe y trabaja con acontecimientos conflictivos y polémicos y entiende, por ejemplo que la visión indígena sobre la llegada europea de América es distinta a la española. Pero estas otras perspectivas, para que tenga validez, tienen que ser presentadas en formato científico. Una canción indígena puede ser considerada fuente histórica, pero no narración histórica verdadera o, en su caso, se deben buscar las similitudes entre ambas formas narrativas y no considerar las diferencias como distintos conocimientos históricos (SEIXAS, 2012). Este razonamiento, hay que decirlo, no es único de esta corriente, por ejemplo, la defiende el historiador marxista Eric Hobsbawm (2016).

Si retomamos la historia de Kadaré narrada al principio de este texto, podemos hacer el símil entre los antropólogos de Harvard, Bill Ross y Max Norton y esta forma de pensar la historia y su relación con otras formas de narración histórica. Lo importante es que la ciencia analice la otra historia, no que la considere historia.

### *Conciencia histórica intercultural*

Una cuarta forma de entender la narración histórica, la enseñanza de la historia y su vínculo con una educación intercultural, es la teoría de la conciencia histórica de Jörn Rüsen. Esta propuesta ha influido sobre todo en Brasil. Para este autor alemán, la narración es central en todo tipo de pensamiento histórico pues permite la explicación historiográfica profesional, pero sobre todo permite que los seres humanos tengamos conciencia histórica, es decir, interpretar el pasado para actuar en el presente y orientar nuestra acción hacia el futuro. Incluso, en sus trabajos tempranos, construyó un modelo de competencias narrativas que permitían establecer niveles de conciencia histórica según las formas en los que los sujetos se narran su propio pasado y lo usan para orientarse hacia el futuro (RÜSEN, 2001). En otras palabras, la estructura que sostiene el proceso de articulación temporal de la conciencia histórica es la narración (RÜSEN, 2004). Los cuatro tipos de conciencia histórica son: tradicional, ejemplar, crítica y genética (RÜSEN, 2004). Dichos tipos de conciencia histórica están íntimamente relacionados con la dimensión moral de nuestros actos.

Aunque las narraciones históricas curriculares que podemos ubicar en este apartado son similares a la anterior, es decir, una historia del liberalismo democrático con fuerte peso de la historia contemporánea, el peso de la narración y el reconocimiento explícito de la interculturalidad es muy diferente. Asimismo, la teoría de Rüsen agrega un elemento más: la cultura histórica, es decir, al conjunto de narraciones y discursos que configuran nuestros saberes sobre la historia en diferentes escenarios. A diferencia del multiculturalismo liberal, la teoría de la conciencia histórica reconoce

verdad en otras narraciones sobre el pasado que no son la historiografía profesional. En este sentido, cuando hablamos de narraciones históricas en la escuela, tenemos que tener en cuenta los múltiples discursos que se imbrican en su interior y que confirman lo que yo he denominado discurso histórico escolar (PLÁ, 2005, 2008, 2014).

El modelo de Rüsen y su interés explícito por hacer estudios interculturales (RÜSEN, 2002; 2008) le han permitido más que promover un diálogo entre diversos saberes culturales y sus formas narrativas sobre el pasado, realizar estudios comparativos a nivel internacional. Es decir, a pesar de tener consciente que mucho del pensamiento historiográfico occidental no se puede adaptar a otras culturas (RÜSEN, 2008, 109), un modelo de conciencia histórica, basado en la convicción de la universalidad de la narración para la orientación temporal, le ha permitido desarrollar importantes estudios comparativos a nivel internacional (ANGVIK y von BORRIES, 1997). Quizá uno de los resultados más significativos de dichas investigaciones para el tema mi ensayo, es que el sentido de las narraciones escolares sobre el pasado es transformado activamente por los estudiantes, por lo que se demuestra que la conciencia histórica sólo se realiza en parte dentro de la escuela. Resultados similares se encuentran en estudios interculturales que adaptaron los cuestionarios europeos al Mercosur (CERRI, 2007).

La conciencia histórica intercultural, a pesar de deliberadamente pretender descentrar la mirada eurocéntrica, en ocasiones no lo logra. En primer lugar, porque su esquema de cuatro competencias narrativas de la conciencia histórica excluye otras formas narrativas. Esto sucede porque hay diferentes usos y sentidos del pasado entre diferentes culturas. Por ejemplo, el historiador japonés Mayasuki Sato delinea significativas diferencias entre las narraciones históricas en Europa y Japón. Entre ellas, menciona que la historia tiene distintas funciones. Al ser Japón un país politeísta no tuvo en el ámbito cultural una ley que estableciera las normas culturales, como la Biblia o el Corán en el cristianismo y el islam

respectivamente, sino que usó el pasado y su escritura como referente cultural básico. Por tanto, a pesar de que con la llegada de la historiografía en el siglo XIX se buscó la objetividad o usar fuentes como evidencia de la enunciación, siempre tuvo y en gran medida tiene, la función de normar el comportamiento (SATO, 2002).

El pasado en la historiografía japonesa, siguiendo a Sato, al establecer la ley, abarca con una mirada amplia, una dimensión integral de la sociedad. Es decir, el pasado es la sociedad que fue y que nos enseña a ser (PLÁ, 2017). De esta manera, las funciones y las formas narrativas de la historia varían y es difícil, por lo tanto, universalizar una sola forma de consciencia histórica. A pesar de estas debilidades, considero que la narración y la cultura histórica entendidas como elementos que configuran la conciencia histórica de todos nosotros, abre caminos para andar hacia una historia intercultural.

Este modelo de interculturalidad histórica, en la metáfora de *El expediente H.* es el propio escritor, capaz de distinguir los múltiples discursos históricos y culturales que entran en juego y las tensiones que se producen entre ellos, exponerlos y explicarnos en una narración.

### *Narrativas críticas y decoloniales*

Una última forma de pensar la relación entre narración histórica y una historia intercultural es lo que denomino aquí historia intercultural crítica y decolonial. En realidad son dos visiones distintas, pero las he unido porque tienen dos principios compartidos y un mismo objetivo. Asimismo he escrito decolonial y no poscolonial porque aunque estas teorías tienen aspectos en común, la teoría decolonial es una teoría latinoamericana que hace referencia a la historia de la región, mientras que la teoría poscolonial se ubica más en Asia del Sur y el África subsahariana. El primer principio que los une, siguiendo a Paulo Freire, es que toda educación es una acción política. El segundo principio compartido es que la narración histórica ha sido tradicionalmente una narración eurocéntrica, masculina, blanca, heterosexual, ilustrada y elitista (KINCHELOE AND STEINBERG, 2008;

ROSS, 2017), a lo que la teoría decolonial le agrega, además, que ha sido colonialista (QUIJANO, 2000). La narración occidental, sostienen estas posturas, perpetúa las formas de dominación basadas en el racismo, la diferencia de género, la desigualdad de clase, la jerarquización cultural y la colonialidad del saber. El objetivo de las historias críticas y decoloniales es la construcción de contra-narrativas que promuevan el desmantelamiento de las formas de dominación y aportar así a la conformación de sociedad basada en la justicia social.

En las contra-narraciones o narraciones críticas y decoloniales, las formas de dominación son los personajes centrales. El racismo o la desigualdad de género, por ejemplo, se convierten en los hilos de la trama que va pasando por las diferentes épocas históricas hasta llegar al presente. Sin el recuento histórico de las formas de dominación en el presente, la narración histórica no tiene mucha validez para esta mirada. Es una enseñanza del pasado donde el presente es el tiempo más importante. Una historia narrada desde la teoría crítica sería más o menos así: en la actualidad vivimos en una sociedad patriarcal. La historia de la dominación del hombre sobre la mujer se ha manifestado de diferentes formas según diferentes momentos históricos. Una mujer indígena en el Perú, aunque comparte las condiciones de opresión con otras mujeres, sufre la opresión de manera más radical y dramática por la interseccionalidad, es decir, el conjunto de identidades y condiciones (raza, etnia, género y clase social) que la discriminan, en comparación a una mujer de Miraflores en Lima, porque la herencia colonial patriarcal produjo nuevas formas de discriminación basadas en el racismo. En estas narraciones, las historias de vida como ejemplo de todas estas categorías es una fuente fundamental y verídica para el estudio de la historia. Esto no niega la validez del pensamiento histórico, por el contrario, la valora en una dimensión distinta, dentro de otros discursos históricos. En Ecuador, parte de los programas de historia han retomado esta posición, recuperando la historia indígena y afrodescendiente (PLÁ, 2016).

Las narraciones decoloniales parten de otro lado, pues mientras las teorías críticas surgen de la lógica de la ciencia occidental, el marxismo y sus reformulaciones de la Escuela de Frankfurt, los decoloniales son narraciones indígenas. El programa de estudio boliviano, hoy tan amenazado por el golpe de Estado, es un claro ejemplo de esta corriente. No sólo se trata de la perspectiva indígena hecha ciencia histórica, sino de narrar en los formatos que históricamente han poseído estas comunidades. Dado que la forma es parte del contenido, la historiografía occidental es parte de la historia eurocéntrica, por lo que no puede narrar la historia desde la perspectiva indígena. Hacerlo es perpetuar la colonialidad, es decir, la perpetuación de la dominación epistemológica de occidente sobre los conocimientos indígenas.

Las historias críticas y decoloniales, además de otras no trabajadas aquí como las historias feministas, ofrecen muchas opciones a una historia intercultural entendida como reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y sexual y no sólo como relación entre la población indígena y la no indígena en las sociedades latinoamericanas. Lo hacen porque reconocen que las sociedades producen las diferencia basadas en discriminaciones de género, raza y clase; porque aceptan, en el caso de la teoría crítica, que el conocimiento científico es una forma de conocimiento muy valioso, pero no es el único legítimo y verdadero para narrar el pasado; porque abren espacios a otras formas de narrar; y porque dan elementos a los estudiantes para comprender las formas de dominación que también los somete a ellos.

Por supuesto también tiene sus riesgos, sobre todo si con la negación del conocimiento occidental, entre ellas la historia y la ciencia, simplemente giramos la pirámide de dominación, sin modificar las propias estructuras simbólicas de dichas relaciones de poder. También, como han señalado algunos críticos a las teorías críticas (BIESTA, 2017), se corre el riesgo de pensar la emancipación en sus dimensiones de clase, raza y género olvidando la importancia de la subjetividad de cada sujeto.

Finalmente, retomando la novela de Ismael Kadaré, los decolonialistas podrían ser ubicados junto a los rapsodas que cantan y producen sus saberes

históricos, pero en la novela estos cronistas no tienen ninguna intención emancipadora. Los críticos, desafortunadamente, quedaron fuera del cuento.

**Cuadro 1: Cinco tipos de narración histórica en el currículum**

	<b>Nacionalismo monocultural</b>	<b>Universalismo pluralista (multiculturalidad erudita)</b>	<b>Historia liberal multicultural</b>	<b>Conciencia histórica intercultural</b>	<b>Narrativas críticas y decoloniales</b>
<b>Personaje principal</b>	Estado-Nación	La humanidad y su proceso civilizatorio	La democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo. Trabajo con contenidos problemáticos en busca del consenso	La democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo. Trabajo con contenidos problemáticos en busca del consenso	Las estructuras de dominación basadas en clase social, etnia o raza, género y diferencia cultural.
<b>Forma narrativa</b>	Historia lineal y épica	Historia lineal y totalizante	Historia fragmentada, la narración como mera habilidad cognitiva	La narración como marco que organiza el tiempo y la orientación temporal de los sujetos	Existen narraciones culturales diversas
<b>Finalidad</b>	Formar la identidad nacional	Formar en la cultura general	Pensamiento crítico basado en la ciencia histórica. Ciudadanía liberal.	Pensamiento crítico basado en la ciencia histórica. Ciudadanía liberal.	Justicia social y descolonización de la sociedad
<b>Fuente del conocimiento histórico</b>	Historia profesional y política	Historia profesional	Ciencia histórica	Cultura histórica, con relevancia de la ciencia histórica	Múltiples formas narrativas de la historia
<b>Interculturalidad</b>	Se pertenece a una sola raza. La diferencia es folclorizada	Multiculturalismo basado en el conocimiento general de las culturas, no en su interrelación	Se reconoce el multiculturalismo, pero sólo hay una forma válida de conocimiento histórico	Se promueve la interculturalidad y el reconocimiento de diferentes tipos de historia.	Hay múltiples formas culturales de producción de conocimiento histórico
<b>Ventajas</b>	Gran capacidad narrativa	Es la historia que más datos e información presenta sobre otras culturas	Desarrolla la capacidad analítica con base en las fuentes históricas	Reconoce a la narración histórica como parte de una cultura histórica más amplia	Identifica las estructuras básicas de dominación y busca transformarlas
<b>Desventajas</b>	Conservadora, racista y patriarcal.	Es eurocéntrica e imperial	Desconoce la pluralidad cognitiva o la ubica como conocimiento anecdótico e inferior.	Los estudios interculturales terminan reduciéndose a una matriz occidental	Reduce los caminos de la emancipación y corre el riesgo de negar al conocimiento científico.

Fuente: Plá, 2019.

## **Narración, historia y justicia curricular**

Los tipos narrativos de la historia en el currículum que he descrito aquí, tratan de representar las formas en que la escuela promueve o no narraciones incluyentes que fomenten la interculturalidad. Por lo general, existe todavía una visión eurocéntrica de lo que se narra, desde la perspectiva que se narra y de la forma en que se narra. Por ejemplo, la historia liberal multiculturalista reconoce la existencia de diferentes perspectivas de un acontecimiento histórico e incluso fomenta la discusión sobre temas que generan polémica en el presente, pero el marco conceptual, epistemológico, sigue siendo en buena medida monocultural. La consciencia histórica intercultural, en cambio, ha realizado un esfuerzo importante para reconocer otras formas de pensar históricamente, desgraciadamente no como un diálogo cultural entre iguales, sino meramente en comparación con occidente. En cambio las teorías críticas y decoloniales, han reconocido la diversidad narrativa y la promueven, aunque en ocasiones corre el riesgo de desvalorizar a la ciencia histórica. Las dos formas más añejas, el nacionalismo monocultural y la historia universal multicultural, siguen reacias a reconocer la pluralidad, la primera por sus intenciones homogeneizadoras y la segunda por su perspectiva imperial, aunque concedora de la diferencia.

Una enseñanza intercultural de la historia implica fomentar principios de justicia curricular, es decir, un currículum “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (CONNELL, 1997, 64; Plá, 2017). Una historia intercultural que reconozca el valor poético e histórico de otras formas de narraciones culturales sobre el pasado respondería a esta propuesta. Sin embargo, una historia intercultural en las aulas debe ir mucho más allá. Para mí, una verdadera justicia curricular para todos, incluidos los más desfavorecidos por supuesto, es que todos tengamos derecho a conocer nuestra historia desde nuestra perspectiva cultural y, sobre todo, que todos aprendamos a pensar la historia desde diferentes perspectivas culturales. Asimismo, debemos analizar con nuestros alumnos dichas narraciones como construcciones culturales (PARKES, 2012).

Debemos superar esa visión paternalista y discriminadora de la educación en la que solo se trabaja interculturalidad con indígenas omitiendo el derecho del resto de la población a conocer, a su vez, las formas en que los indígenas cuentan la historia. En otras palabras, ya no basta con aprender diversas perspectivas de la historia, ahora deberíamos aprender a pensar la historia en forma de poemas, cantos, historias orales y, sin lugar a dudas, de historia ciencia.

Desgraciadamente, el panorama es pesimista y todo parece encaminado a continuar, como en la novela de Kadaré, con la incomprensión y la intolerancia como motor de las relaciones entre culturas diferentes.

## Referencias

ANKERSMIT, F. *Historia y topología ascenso y caída de la metáfora*. Mexico D.F., Fondo de Cultura Económica, 2014.

ANGVIK, M.; von BORRIES, B. (eds.). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung. Vol. A, 1997.

BIESTA, G. *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis, 2017.

CERRI, L. F. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50, 2007.

Connell, R.W. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada, 2003.

FURLAN, A. *Curriculum e institución*, Morelia, Imced, 1998.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 2016

JIMÉNEZ, Y. Desafíos conceptuales del currículo intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, 2012, pp. 167-189

JORDANOVA, L. *History in practice*, London, Bloomsbury Academic, 2019.

- KADARÉ, I. *El expediente H*. Madrid, Anaya & Mario Muchnik. 1993.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Changing multiculturalism*. Berkshire, Open University Press. 2008.
- LEE, P.; ASHBY, R. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns; P. Seixas; S. Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York: New York University Press. 2000, p. 199-223.
- NAVARRETE, F. *México racista: una denuncia*. México: Grijalbo, 2016.
- PARKES, R. *Interrupting history: rethinking history curriculum after 'the end of history'*. New York, Peter Lang, 2012
- PLÁ, S. “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”, IN CRUZ, P. y ECHEVERRÍA, L. (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, p. 2008
- PLÁ, S. “Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica”, en Sebastián Plá y Sandra Patricia Rodríguez (coords.), *Educación, saberes sociales y justicia social en América Latina*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
- PLÁ, S. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, México, no. 84, , sep/dic 2012, p. 161-184.
- PLÁ, S. 2016. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 71, 2016, pp. 53-77
- PLÁ, S. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés/Colegio Madrid A.C., 2005
- PLÁ, S. *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- RICOEUR, P. *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato de ficción*. Mexico, Siglo XXI Editores, 2008.
- RIGNEY, A. History as a Text: Narrative Theory and History, in PARTNER, N.; FOOT, S. *The Sage Handbook of Historical Theory*, London, Sage, 2013, p. 183-201.

RODRIGUEZ LEDESMA, X. *Una historia desde y para la interculturalidad*. Mexico, UPN, 2008.

ROSS, E. W. *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2017.

RÜSEN, J. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Seixas P. (Eds.) *Theorizing Historical Consciousness*, Peter Seixas (Ed.). Toronto: University of Toronto Press, 2004, p.. 63.85

RÜSEN, J. *History: narration - interpretation - orientation*. New York, Berghahn Books, 2008.

RÜSEN, J. *Western historical thinking: an intercultural debate*. New York, Berghahn Books, 2002.

RÜSEN, J. What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC., 2001

SARAMAGO, J. *Somos cuentos de cuentos*. Madrid, Aguilar, 2001. Disponible en <https://mitoclasta.blogspot.com/2015/03/somos-cuentos-de-cuentos-contando.html>

SATO, M. (2002). Cognitive Historiography and Normative Historiography. IN J. Rüsen, *Western Historical Thinking. An Intercultural Debate*. Nueva York-Oxford: Berhahn Books, 2002, p. 128-142.

SEIXAS, P. Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? In CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; M. RODRÍGUEZ, M., *History education and the construction of national identities*. (pp. 125-138). Charlotte, NC: Information Age Pub, 2012, p. 125-138

SEIXAS, P.; MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013.

TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 2013.

TURRA, O. Historia escolar en contacto interétnico e intercultural Mapuche. *Educación y Sociedad*, Brasil, vol.38, n.140, 2017, pp.791-808.

WHITE, H. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representacion historica*. Barcelona, Paidós, 1992.

ZAVALA, A. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo, Uruguay, Trilce, 2012.

Recebido em outubro de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.