

# LA DISCIPLINA HISTÓRICA ESCOLAR COMO PROYECCIÓN DE LA MODERNIDAD EUROCÉNTRICA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA DECOLONIALIDAD

## The historical school discipline as a projection of Eurocentric modernity: A reflection from decoloniality

Patricio Guzmán Contreras<sup>1</sup> | Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás |  
paguzman@historia.ucsc.cl<sup>2</sup>

### Resumen

Este ensayo tiene por objetivo reflexionar en torno a la decolonialidad de los programas de estudio de historia como disciplina escolar en enseñanza media, de acuerdo al análisis de los textos ministeriales y de la teoría epistemológica crítica regional, respondiendo a la pregunta ¿Se hace necesario avanzar hacia un decolonialismo de los programas de estudio disciplinar? Desde este punto de vista la historia es un campo de conocimiento que proyecta principios de la modernidad eurocéntrica a través del sistema escolar, lo que se expresa en diferentes componentes: Uno, la construcción del otro en los objetivos y lineamientos ministeriales y dos, la proyección de una temporalidad lineal que deviene propiamente del mundo europeo. Así, se reconoce un desacople de las directrices estatales con la tendencia de la educación a nivel latinoamericano, la decolonialidad, entendida contemporáneamente como una línea de pensamiento que viene a mostrar la injusticia de saberes y la violencia epistémica provocada por la idea de modernidad, haciéndose imperioso progresar a una disciplina histórica que recoja el pensamiento decolonial incentivando la identidad de los estudiantes con su espacio y región y que sea capaz de reconocernos como sociedad individual que nos lleve a profundizar nuestros propios procesos históricos para una mejor comprensión de nuestro contexto.

**Palabras clave:** Decolonialidad, curriculum, epistemología, código disciplinar, historia.

### Abstract

The main objective of this essay is to reflect on the decoloniality of the history study programs as a method of school discipline in secondary education, according to the analysis of ministerial texts and regional critical epistemological theory, responding to the question, Is it necessary to move towards the decolonization of the disciplinary study programs? From this point of view, history is a place of knowledge that projects principles of Eurocentric modernity through the school system, which is expressed in different components: First, the construction of the other in the objectives and ministerial guidelines and second, the projection of a linear temporality that comes properly from the European world. Thus, it recognizes a decoupling of the state guidelines with the tendency of education at the Latin American level, decoloniality, understood contemporaneously as a line of thought that shows the injustice of knowledge and the epistemic violence caused by the idea of modernity, making it imperative to progress to a historical discipline that collects decolonial thought, encouraging students' identity with their space and region and competent in recognizing us as an individual society that leads us to deepen the historical processes for a better understanding of the personal context.

**Keywords:** Decoloniality, resume, epistemology, disciplinary code, history.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Historia, Licenciado en Educación, Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Historia de Occidente, Magíster en Educación, estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio UBB, Chile.

<sup>2</sup> Agradecimientos: A ANID Beca de Doctorado Nacional N° 21220055 y al curso Epistemología de la Educación (Doctorado en Educación en Consorcio UBB), dictado por el Dr. Omar Turra Díaz.

## INTRODUCCIÓN

Dewey (2016), apunta que la educación es importante porque es un mecanismo que le otorga continuidad democrática a las sociedades, por tanto, el análisis de las disciplinas escolares tiene un rol fundamental para mejorar la cultura y evolucionar como país. El tal sentido, la disciplina histórica se fundamenta en sus características esenciales de sistematización de la memoria y superación del olvido para comprender los procesos a través del desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Así, el presente ensayo reflexivo trata sobre esta disciplina escolar desde un punto de vista crítico entendiéndola como fundamental para la comprensión de nuestro entorno político, económico, cultural y social.

Se enseña historia en nuestro país desde la primera mitad del siglo XIX, donde ha tenido discursos y lineamientos de acuerdo a los intereses estatales de cada periodo. Algunos enfoques manifestados a fines del siglo XIX y principios del XX tienen que ver con características de enseñanza nacionalista, elitista, arcaica o memorista que han generado distintos debates sobre el aporte de la disciplina en las personas, ya a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI ha dado un giro hacia el desarrollo de habilidades para fortalecer el sistema democrático (Soto, 2000).

Lo anterior da cuenta que la discursividad del curriculum ha cambiado a través del tiempo de acuerdo a intereses y manifestaciones visibles que se pueden estudiar y problematizar. Siguiendo los postulados de Ricci (1999), la epistemología desde lo científico es un punto de vista en el cual existe una relación con los fenómenos, procesos y hombres, proliferando distintas corrientes y sistemas de pensamiento que derivan en una forma de ver el mundo construidas con una intención, por tanto, podemos entender que el curriculum escolar de historia en enseñanza media está fundado bajo estas características que decantan en una episteme determinada y/o que la fundamenta. Como una forma de relevar la labor docente, es importante revisar los lineamientos estatales a la luz de la teoría de la decolonialidad, entendida como el desprendimiento de las bases epistémicas euroconcentradas del poder (Rincón, Millán y Rincón, 2015), para evaluar si los contenidos están dentro de la lógica de los metarrelatos (Robles, 2012), o de una enseñanza que tributa a una epistemología que valoriza la historia en equilibrio, tanto local como mundial que pueda entregar una alternativa epistémica otra.

Una de las perspectivas que se puede utilizar para visibilizar las características del curriculum de historia son las categorías del código disciplinar de Cuesta (1997). Para el autor, durante el siglo XVIII, XIX y XX la enseñanza de la historia en España estuvo marcada por características tradicionales, siendo estas el arcaísmo, elitismo, nacionalismo y memorismo, dando luces de las características epistemológicas que se pueden problematizar respecto a la teoría decolonial. Esta teoría posee el potencial de poder extrapolarla a la realidad latinoamericana por las características culturales de occidente Así, trataré de demostrar que la historia como disciplina escolar es un campo de conocimiento que proyecta principios de la modernidad eurocéntrica a través del sistema escolar, lo que se expresa en diferentes componentes. Mostraré dos de ellos: Uno, la construcción del otro

en los objetivos y lineamientos ministeriales y dos, la proyección de una temporalidad que deviene propiamente del mundo europeo. Posteriormente argumentaré la propuesta que, si la historia como disciplina escolar quiere avanzar hacia una actualización que esté a la par con las nuevas epistemologías, tendría que reconocer los sujetos históricos que no ha problematizado y abordar temporalidades más allá de los clásicos periodos de occidente. Por tanto, el objetivo de este ensayo es reflexionar en torno a la decolonialidad de los programas de estudio de historia, de acuerdo con el análisis de los textos ministeriales y de la teoría epistemológica crítica regional, respondiendo a la pregunta ¿Se hace necesario avanzar hacia un decolonialismo de los programas de estudio disciplinar?

Las líneas epistemológicas decoloniales para revisar en los textos visibles tienen que ver con redefinir, resignificar, valorizar la historia de nuestra región (Robles, 2012), y generar una justicia cognitiva permitiéndonos la oportunidad de revisar nuestro currículum para problematizarlo (De Sousa Santos, 2009), incentivando la racionalidad propia y visibilizando los rasgos que permiten enaltecer nuestras raíces generando diálogos epistémicos y poderes dentro del conocimiento (Walsh, 2007). Por último, dentro de este texto visible es importante reconocer si expone una monoculturalidad, diálogo o violencia epistémica (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016).

### **La construcción del otro**

Para Todorov (2003), la relación con los otros se puede analizar desde tres dimensiones, una epistemológica a través del conocimiento del otro, dimensión ética que se puede expresar en términos de igualdad, superioridad o inferioridad y dimensión praxeológica donde puede haber coincidencia o no de sus visiones de mundo. Buganza (2006), refiere que el hombre inicia el problema de la otredad cuando comienza a considerar a otro, ya sea inferior, superior o igual, por tanto, comienza la construcción de un discurso y posición. Hobbes (1980), consideraba que todos los hombres son iguales debido a su estado natural, así, esto puede extrapolarse a la teoría epistemológica de Todorov, siendo que con el discurso y acciones avanzamos a una dimensión ética y praxeológica de mundo.

Considerando lo anterior, Guzmán (2021), analiza el currículum nacional desde el código disciplinar y apunta que tiene dos componentes que aún son resabios de lo que Turra (2022), denomina un código tradicional de la historia; elitismo y arcaísmo. Si bien en los programas de estudio se atestigua una categoría referida a la enseñanza de la historia como facilitadora de la convivencia intercultural, donde hay enunciaciones que establecen una intención para mejorar la convivencia entre y con los pueblos y/o etnias indígenas de nuestro país, no profundiza en las problemáticas históricas y sociales que han tenido ambas naciones desde el surgimiento de la república.

Al contrario, se reconoce como categoría una enseñanza de la historia para la formación en identidad republicana (Guzmán, 2021), la cual consiste en la producción de una empatía común por las decisiones estatales y gubernamentales del país a través de su historia de quiebres y restauraciones institucionales. De acuerdo a la teoría existente y al estudio del

currículum, desde el análisis, surgen particularidades que se pueden problematizar en torno a características decoloniales. Así, existen algunas declaraciones en los objetivos de aprendizaje (OA), de los programas de estudio que dan a conocer de forma implícita una enseñanza disciplinar para la configuración espacial y cognitiva del estudiante con énfasis en la producción de una empatía común desconociendo en parte los quiebres y restauraciones institucionales permanentes.

Mismo análisis se puede desprender del OA 14 que tiene una ambigüedad en su segunda parte. Este da a entender una justificación de la violencia hacia el pueblo mapuche durante la ocupación de la Araucanía para obtener un progreso material, apuntando que se generaron acciones militares, fundación de ciudades, ferrocarriles, repartición de tierras y reubicaciones en reducciones para dar paso a lo mencionado anteriormente (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016).

El OA 14 de 2° medio analiza el periodo histórico de 1970 en Chile afirmando que se produjo una desvalorización en la institucionalidad democrática con un fuerte rol de las Fuerzas Armadas (FF.AA.), haciendo entender que la gran consecuencia y/o desafío dentro del proceso de dictadura cívico-militar fue reinstitucionalizar el país (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016). Desde este punto de vista, la intencionalidad del currículum es destacar permanentemente la institucionalidad en los estudiantes, guardando un lugar privilegiado en el entendimiento. Se reafirma con el OA 20 que establece lo siguiente; "analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición", con escasa profundidad en los procesos sociales (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 70).

En torno a esto, se pueden establecer algunas líneas de análisis sobre la invisibilidad de la etnia mapuche y la empatía histórica permanente que propone el currículum ante las crisis políticas. Si lo enmarcamos en Todorov existe una visión del otro desde una dimensión ética y praxeológica, la cual debiese apuntar a una justicia social valorando la diversidad (De Sousa Santos, 2009), que se refleja en la escasa profundidad de las tradiciones mapuches y étnicas, por tanto, es una oportunidad de salvaguardar la sociología de las ausencias entendida como los conocimientos que nunca llegaron a resaltar sobre la importancia del caso mapuche en la historia de nuestro territorio. También, sobre las categorías que da a conocer Walsh (2007), podemos relacionar la colonialidad del saber y del ser, comprendiendo que en el currículum de enseñanza media se descarta la producción intelectual indígena en nuestro país, además cuando se expone el contenido de la ocupación de la Araucanía aparece implícitamente su abordaje como condenados por el estado chileno de la época, así el fortalecimiento del saber étnico puede vigorizar a los colonizados para afianzar nuestro sistema (Walsh, 2007); en palabras de Quilaqueo, Quintriqueo y Torres (2016), se debiese considerar un currículum pluricultural comprendiendo las prácticas educativas experimentadas de los pueblos originarios, así integrarlas y generar una *glocalización* del conocimiento epistémico nacional.

Esta invisibilidad del pueblo mapuche puede ser entendida también como un imaginario social desde el punto de vista de Gonzales y Otero (2017), ya que, se identifican percepciones a través de actos comunicacionales para la construcción de determinados prototipos de personas o culturas que forman discursos en los sujetos (Gamboa, 2015), por tanto, se crean símbolos que quedan en el colectivo histórico. En el caso del pueblo mapuche, denota en la nula argumentación y profundidad que le otorga a la problemática de su cultura con el Estado chileno en los siglos XIX y XX. Turra (2022), da a conocer los pensadores que impulsaron este imaginario del pueblo mapuche y que, como consecuencia, quedó plasmado en el currículum nacional. En el siglo XIX y XX identifica a Diego Barros Arana y Tomás Guevara Silva, con obras historiográficas y etnológicas, los cuales considera constructores principales del imaginario. Estas características también pueden visualizarse en los textos de estudio, Turra (2022), apunta que en ellos existe una proyección de los autores del siglo XIX definiendo denostativamente al mapuche de forma física, intelectual, moral y social, las cuales obedecen a una visión positivista-racionalista de la época

En segundo lugar, la empatía histórica republicana que se emplaza en los objetivos referentes a la dictadura, da a conocer una exigua problematización y profundidad en los demás actores sociales del proceso, lo cual está relacionado con la construcción del otro praxeológico (Todorov, 2003), donde no se comparten las visiones de mundo y/o son totalmente opuestas y sobrepuestas. De acuerdo a los párrafos anteriores, el "otro" en este sentido apunta a la invisibilidad de las clases sociales medias y bajas, las cuales se descartan parcialmente en el análisis de la realidad social que vivió el país en dictadura, produciéndose un imaginario social donde el desposeído no aparece, en este punto cabe preguntarse si estamos en presencia de un nuevo acto permanente de producción de un "otro político" dentro del documento estatal. Así, podemos considerar el currículum como una entidad institucional estatal vigilante que establece ciertos parámetros de lo que se integra y lo que no, por ende, es dinámico e intencionado para la enseñanza de la cultura nacional.

De acuerdo a este análisis, los documentos debiesen dar cabida a una justicia de saberes tal como lo plantea De Sousa Santos (2017), con el ecuánime reconocimiento de las poblaciones o sociedades que han vivido al alero de la modernidad eurocéntrica, despojados de sus problemáticas, cultura y participación. El elitismo e invisibilidad dan a conocer, en este apartado, un otro como construcción que genera unión epistemológica con el norte occidental, sin producir justicia cognitiva, ya que no aparecen sus versiones y problemáticas reales de las épocas en estudio. Así, la propuesta de esta categoría es que el lenguaje y el contenido debiesen construirse desde una perspectiva decolonial; describiendo, problematizando, generando unidades temáticas y proponiendo trabajos en terreno para comprender tanto el proceso histórico de nuestras etnias como de la participación de las clases medias y bajas en los procesos contemporáneos, ambos acompañados de directrices que den tiempos necesarios para su abordaje.

### **Temporalidad clásica occidental**

Por temporalidad clásica nos referimos a la división común de la disciplina por periodos de forma lineal atribuyendo un progreso constante, la cual supone una convención de gran aceptación dentro de la Ciencias Sociales. Según Anaya y Sánchez (2001), el primer concepto de Historia General nace con el historiador griego Diodoro Sículo entre el 60 y 30 A.C. que se relaciona con la obra de Eusebio de Cesárea en el siglo IV, llamada *Crónica Universal*. Isidoro de Sevilla en el siglo VII, dividió la historia en seis edades que tuvieron gran influencia cristiana, estas iban desde la creación del mundo hasta el destierro de Babilonia, es recién en el siglo XVII donde el historiador protestante Cristóbal Cellarius en su obra *Historia Antigua* separa la historia en tres edades: Antigua, Media y Moderna, modelo que hasta el día de hoy seguimos. El concepto histórico de contemporaneidad se acuñó recién en el siglo XVIII en Europa con el fin del Antiguo Régimen, si bien, existen otras alternativas de divisiones históricas, en los planes de estudio de la disciplina de enseñanza media se adopta esta visión eurocéntrica de la historia, donde en palabras de Cuesta (1997), genera características de enseñanza arcaica que exalta -en sus lineamientos- la modernidad occidental.

Específicamente en el curriculum de enseñanza media, Guzmán (2021) reconoce una categoría orientada a la enseñanza de la historia para la formación de la idea de progreso indefinido, la cual visualiza la historia desde una linealidad indistinta y de progreso constante donde no ocurren cambios que puedan hacer retroceder a las sociedades y replantearse su actuar. Esta característica asociada al arcaísmo tiene que ver con el rol moralizante de la historia escolar, el cual tuvo un lugar circunspecto para ocupar la memoria como la principal habilidad durante casi todo el siglo XX, siendo una práctica recurrente lo que ha costado a la disciplina escolar una reducción de su potencial validando solo el recuerdo de hechos del pasado, muchas veces para resguardar intereses estatales o de un grupo privilegiado que se camufla dentro de un curriculum desde una linealidad histórica.

En 1° medio existe la unidad llamada *"Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo"* (Programa de estudio Primero Medio, MINEDUC, 2016: 70), en la cual su OA 4 da a conocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está profundamente marcado por la idea de progreso indefinido habiendo como consecuencia desarrollo científico y tecnológico dominado por el positivismo y el optimismo histórico (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Hace referencia al desarrollo del siglo XIX desde una incesante visión de prosperidad, adelanto y florecimiento en diversos ámbitos que dan a entender a la persona que el desarrollo puede ser lineal, siendo que sabemos que no lo es y los procesos de continuidad y cambio tienen varias aristas que se pueden analizar para estudiar si realmente se trata de un desarrollo o solo crecimiento en varias áreas (Programa de estudio Primero Medio, MINEDUC, 2016).

En el mismo nivel, el OA 5, posee una ambigüedad de interpretaciones, está en sincronía con el anterior analizando el proceso de industrialización con efectos de todo tipo en la población, pero además consolidando la burguesía, ciudad y comunicaciones (Programa de estudio Primero Medio, MINEDUC, 2016). Si bien relata las consecuencias de la industrialización, inmediatamente irrumpe y enfatiza el concepto de expansión, por ende, avance y desarrollo, y por último da a entender que existió una revolución en distintas áreas, dejando fuera aspectos explícitos de multicausalidad y cambios donde hubo crisis.

En 2° medio se dilucidan las mismas características basadas en un progresivo avance de la sociedad descritas en periodizaciones clásicas como es el caso de la Guerra Fría, reconociendo transformaciones de la sociedad occidental durante este proceso como el Estado de Bienestar, el consumo y desarrollo tecnológico (Programa de estudio Segundo Medio, MINEDUC, 2016). Con la referenciación, se puede interpretar, la intención de hacer pensar en una evolución social en diferentes ámbitos durante la Guerra Fría, generando un exiguo análisis y profundidad de los hechos históricos, misma forma que se presenta el OA 10 *"Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma"* (Programa de estudio Segundo Medio, MINEDUC, 2016: 66), donde no solo no se muestran años ni delimitación social ni temporal, sino que se presenta un desequilibrio permanente en Latinoamérica principalmente en países subdesarrollados.

En estas declaraciones podría tergiversarse una eficiente enseñanza de la disciplina histórica presentando una linealidad y formación pragmática a los estudiantes donde sabemos que las ideas y su proliferación en distintos momentos de la historia han generado cambios multicausales y no lineales, habilidades que debiesen ser intencionadas con otro lenguaje.

Así, los lineamientos del curriculum escolar de historia, efectivamente, tienen una visión eurocéntrica clásica que se evidencia con los periodos históricos vistos desde el viejo continente en relación con la edad moderna y contemporánea, además de tintes arcaicos referidos a la idea de progreso constante e indefinido según lo planteado por Cuesta (1997). Existen dos temas puntuales que son el desarrollo de la burguesía y la industrialización, respecto al primero genera una panorámica sobre su estilo de vida y características que los hicieron surgir dando a conocer que fueron los pioneros de los cambios para un desarrollo mundial, analizando su idiosincrasia, logros y evolución a través del tiempo, profundizando escasamente en las distintas clases sociales de la época y su modo de vivir, siendo Latinoamérica herederos de tercer orden en este proceso. Lo anterior, en palabras de Robles (2012), tal como presenta Hegel puede considerarse una visión expuesta por la subjetividad como principio rector de la modernidad, desacoplándose del pasado y personalizando los procesos en una clase social que tiene características de autonomía económica e individualismo, considerada la esencia del ser humano en aquel entonces, por ende, en coherencia con lo dispuesto de la periodificación clásica que se propone.

El segundo tema, la industrialización, se basa en una característica impulsada por los burgueses que da a conocer como el motor de la historia universal a partir el siglo XVIII desde Europa hacia el mundo, donde existe una escasa problematización de sus consecuencias en Latinoamérica, relacionándonos subsidiariamente con ese proceso. Este arcaísmo, puede corresponder con lo que da a conocer De Sousa Santos (2017), sobre la unión entre el colonialismo y el capitalismo, entendiendo que el proceso de industrialización mundial fue una de las causas para la dominación europea en territorios étnicos, lo cual se entronca con la escasa información que se da de Latinoamérica, por ende, desde este punto de vista los programas tienen características coloniales donde cabe preguntarse si es necesario contrastar esta información con una epistemología del sur para avanzar a una justicia global generando esta ruptura epistemológica del curriculum que aún no se visualiza (De Sousa Santos, 2017). En este mismo ámbito, es importante destacar que existe lo que Walsh (2007), acuña como una colonialidad del ser para referirse al proceso patronal de la modernidad frente a regiones más invisibilizadas, tanto en tintes de superioridad estatal como de producción económica e intelectual, lo cual se entronca con esta escasa problematización de los procesos en nuestro continente.

Como análisis conjunto y final de los componentes de este apartado, el arcaísmo de la temporalidad clásica no permite rescatar otros tiempos históricos asociados a los procesos de cada cultura, específicamente con lo que da a conocer De Sousa Santos (2017), referido a la ecología de las temporalidades donde el tiempo lineal es solo una de entre muchas otras concepciones de tiempo, sin embargo, el adoptar esta posición es aceptar la que afilió como propia la modernidad occidental. En palabras del mismo autor, el objetivo de esto es liberar la sociología de las ausencias, abriendo las temporalidades y dando la posibilidad de desarrollo autónomo a cada cultura. En este mismo sentido la industrialización y la burguesía se entroncan con lo que De Sousa Santos (2017), apunta como la ecología de las productividades, donde el entender desde abajo las otras formas de producción fuera del capitalismo, puede recuperar sistemas alternativos, los cuales no están estudiados ni problematizados en el curriculum. Otra es la ecología de la transescala, la cual consiste en recuperar lo local desde lo global, considerando que lo que tenemos localmente no es más que un globalismo localizado, desde esta perspectiva, en el curriculum podemos rescatar desde los procesos capitalistas, los propios, estudiando sus consecuencias y problemáticas para profundizar en sus causas que nos lleven a una comprensión local de los procesos, surgiendo así, una nueva episteme o comprensión de la historia.

Para avanzar en un curriculum decolonial, este apartado debiese tener una perspectiva temporalmente deconstruida, estudiando no solo los periodos clásicos occidentales, sino también, los tiempos localizados desde Latinoamérica y Chile, aprendiendo en profundidad la cuestión social regional y los procesos productivos, problematizando la participación de otros actores sociales para salvaguardar las ecologías dadas a conocer anteriormente y dando directrices para que los estudiantes puedan investigar desde sus propias comunidades las distintas problemáticas históricas que han tenido que enfrentar comprendiendo sus tiempos, protagonistas y medios. Esta contracara puede revitalizar el

currículo nacional para complementar su saber o bien avanzar a una decolonialidad que ayude a formar identidad y conocimiento local.

## CONCLUSIÓN

El currículo como construcción epistemológica de la enseñanza, posee lineamientos que dan a conocer su visión eurocéntrica, las cuales pueden ser visualizadas a través del análisis del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997). Así, se reconoce un desacople de las directrices estatales con la tendencia de la educación a nivel latinoamericano, la decolonialidad, entendida contemporáneamente como una línea de pensamiento que viene a mostrar la injusticia de saberes y la violencia epistémica provocada por la idea de modernidad, cuya expresión estaría en la enseñanza histórica elitista y arcaica caracterizada en la construcción del otro y la temporalidad clásica occidental, por tanto, se propone una epistemología que resguarde los saberes locales para que no se produzca una aculturación desmesurada. Esta emergencia nos podría llevar a avanzar en una educación que releve la justicia social para una sociedad más democrática entendiendo la escuela como base de la sociedad contemporánea, la cual debiese relevar valores, conocimientos y habilidades desde el contexto de cada estudiante.

Respecto a la pregunta introductoria si es necesario avanzar hacia un decolonialismo de los programas de estudio disciplinar, podemos concluir que es imperioso progresar a una disciplina histórica que recoja el pensamiento decolonial desde las perspectivas de los postulados problematizados en cada uno de los apartados. En la representación del otro hemos de tener en cuenta que las etnias han funcionado y/o mostrado como objetos históricos, pasivos o enemigos desde el currículo nacional. En el caso de las clases sociales escasamente problematizadas durante el periodo de dictadura aparecen solo como muestra de la contraparte del protagonismo del europeo o del ente estatal, lo cual impide profundizar en las relaciones de estas con el Estado y sus constantes conflictos, entendiendo también, que es una unidad breve la cual cambió desde 2016.

La temporalidad clásica occidental se fundamenta claramente con el uso y la herencia eurocéntrica de la división de los periodos históricos y la visión de progreso indefinido que se genera con la profundidad de la vida burguesa y la industrialización. Así, se dejan de lado los tiempos históricos de otras latitudes y la problematización sobre los distintos actores sociales locales dentro del proceso de cada territorio, estipulando solamente la visión europea de la historia, dando a entender al resto del mundo como una consecuencia histórica permanente.

Respecto a la mirada teórica de Quilaqueo, Quintriqueo y Torres (2016), existen rasgos de un currículo monocultural que se desarrolla con un permanente diálogo de características violentas en la episteme, por tanto, si queremos avanzar como sociedad, el currículo debería abrirse a nuevos ámbitos del conocimiento con un lenguaje local salvaguardando la sociología de las ausencias (De Sousa Santos, 2017). Las ventajas de esto sería una mayor identidad de los estudiantes con su espacio y región y ayudaría a

reconocernos como sociedad individual que, si bien tenemos relaciones con el mundo, también debemos analizar y profundizar nuestros propios procesos históricos para una mejor comprensión de la sociedad.

Este ensayo abarcó solamente los lineamientos y contenidos de los programas de estudio de la disciplina, sin embargo, también es importante avanzar en la enseñanza decolonial en el aula de clases, por tanto, una proyección importante de este trabajo es investigar las distintas prácticas y discursos de los docentes para evaluar si están inmiscuidos en una lógica occidental moderna o avanzan en características decoloniales de la enseñanza disciplinar.

## REFERENCIAS

- Anaya, L. y Sánchez, M. (2001). *Historia General*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Castro, S., Guardiola, O. y Millán, C. (1999). *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa fe de Bogotá: Pensar.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. España: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1, 23-31.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research (3.ªed.)*. California: Sage.
- Gamboa, A. (2015). *Tesis del Doctorado en Educación. Calidad de la educación superior: imaginarios institucionales y de actores educativos de una universidad pública en Norte de Santander Colombia*. Colombia: Universidad de Cartagena.
- González, R. y Otero, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 84, 759-790.
- Guzmán, P. (2021). El valor formativo de la Historia como disciplina escolar desde los programas de estudio de la educación secundaria chilena. Un análisis a través del código disciplinar. *Clío & Asociados La historia enseñada*, 32.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Primero Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. [base de datos] Santiago, Chile: Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf)
- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Segundo Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. [base de datos]. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf)

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad, en Bonilla, Heraclio (Ed.), *Los Conquistados – 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo Editores, 437-447.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 153-165.
- Ricci, R. (1999). Acerca de una epistemología integradora. *Cinta moebio*, 5, 2-5.
- Rincón, O., Millán, K., y Rincón, O. (2020). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas. Revista De Historia, Geografía, Arte Y Cultura*, 3(5), 75–95.
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la modernidad: entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta moebio* 45, 169-203.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro* (trad. Flora Botton), Buenos Aires Argentina: Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. A Dialogic Criticism?, en *Literatura and Its Theorists*, 155-168.
- Turra, O. (2022). El código disciplinar de la historia en Chile: un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En S. Plá y Omar Turra (Ed.) *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 57-78). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1), 119–135.