

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ¿DE LA CONCIENCIA NACIONAL A LA CONCIENCIA HISTÓRICA?

Norma Beatriz García
ngarcia@neunet.com.ar
ISFD N° 9 - Universidad Nacional del Comahue
República Argentina

*“La historia es el producto más peligroso que
haya elaborado la química del intelecto”*
Paul Valéry (1931)

Quebrada la legitimidad por la cual la historia y la sociedad se explicaban por leyes internas de la dinámica humana, se vuelve necesario pensar histórica y políticamente el modo de ser de lo histórico-social. Es decir, la caída de las “leyes de la historia” abre el desafío de poder pensar las formas de ser, sus posibilidades de transformación, sus intrincadas modalidades de construcción de las subjetividades, entre otros aspectos. Estas nuevas posibilidades nos exigen tomar distancia de la idea del sujeto ligado a fuertes y potentes rasgos esencialistas.

En este marco y para quienes tenemos algún vínculo con la enseñanza de la Historia, se nos hace más que inevitable y forzoso considerar que la pregunta “historia, ¿para qué?” conserva plenamente su pertinencia. No la estamos pensando desde criterios pragmáticos o utilitaristas, sino reconociendo que ese saber desempeña ciertas funciones que van más allá del plano estrictamente cognitivo. Compartimos con Carlos Pereyra la idea de que la apropiación cognoscitiva del pasado es un objetivo válido por sí mismo pero no se reduce a ello el sentido de la historia (Pereyra, 1980: 14).

Convenimos en que pocas empresas pueden ser más políticas que la historia en tanto herramienta cultural que se constituye en organizadora de la experiencia temporal de la vida y es capaz de fijar identidades. Por lo tanto, su enseñanza, indefectiblemente, tiene un carácter estratégico. La historia participa de la construcción de una forma de entender la estructura y la dinámica social: podríamos admitir que va desde la estructuración de los roles de género hasta cómo debe ser la socialización, pasando lógicamente por los conceptos de jerarquía y dominación.

Reconocemos, parafraseando a Eric Hobsbawm, que el pasado es una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, de los valores y demás elementos constitutivos de la sociedad (1998: 23); por lo tanto, la historiografía es la encargada, o bien, para no responsabilizarla totalmente de esta empresa, es la que contribuye a articular sentidos que van configurando una conciencia¹

Sin duda, el curso de nuestras preocupaciones nos saca del interés meramente metodológico respecto de la enseñanza de la Historia. Sabiendo que nuestros productos serán usados públicamente, esta situación nos interpela y nos convoca o nos invita a preguntarnos: ¿Para qué un tipo de historia en las escuelas? ¿Qué lugar debería ocupar hoy la educación formal y oficial respecto de la enseñanza de la historia centralmente focalizada en la formación de identidades nacionales? ¿Tiene sentido mantener una educación histórica, que en muchos casos es “patriótica”, cuando la patria (y con ella, la nación) está experimentando una auténtica mutación? ¿Cabe aceptar que la historia escolar siga atrapada en los objetivos románticos, liberales y/o populistas? Sin embargo, yendo más allá de estos interrogantes, nuestra preocupación central gira en torno a poder pensar si le corresponde a la enseñanza de la Historia contribuir al desarrollo de una conciencia nacional. Excede el propósito de este ensayo, intentar responder todas estas preguntas. No obstante, pretendemos contribuir a ello a través de algunas reflexiones que buscamos compartir como aporte para el debate. Intentaremos repensar qué se entiende por “conciencia nacional” y por “conciencia histórica”

sin dejar de mirarnos como parte constitutiva y constituyente del proceso de enseñanza de la Historia.

CONCIENCIA “NACIONAL”

Si ligamos la enseñanza de la Historia a la esfera de la conciencia nacional, podríamos identificar una visión romántica de la historia; otra, liberal y, por último, una populista. La primera se caracteriza por ser un reservorio de lecciones y máximas morales (*historia magistra vitae*), que se instituye como una historia instructiva vinculada a expectativas pedagógicas. La historia se expone como informe central de virtudes y de ejemplaridades repetibles. En cambio, la versión liberal se identifica con la formación de una imagen positiva (triumfal, progresista, mesiánica) de la nación y de la conformación del Estado. En ella, nación y Estado se instituyen como una suerte de puntos de culminación y de concreción máxima para el despliegue de las facultades y el ejercicio de las libertades de los individuos. Esto resultaría fundamental para el desarrollo de la política de la identidad, al decir aquello en lo que nos hemos convertido, en lo que somos diferentes y mejores. Así, la historia marcharía en pos de la realización de ciertos valores liberales (progreso, libertad, expansión de formas democráticas, entre otros) dadores de sentido y articuladores del mundo social según una misma dinámica inherente. En la versión populista, el fundamento último del poder pasa a ser el pueblo, entendido en un sentido singular y como soporte del Estado-nación. Esta versión comparte con la anterior la tendencia triunfalista, progresista y mesiánica del devenir histórico. En síntesis, en los tres casos se estimaría que la historia está para sostener y hacer posible el desenvolvimiento sustantivo de los grandes hombres, del Estado y del pueblo, respectivamente.

En todas y cada una de las perspectivas, el pasado se formaliza, por lo que adquiere un carácter rígido que establece el modelo que debería aplicarse en el presente: suele ser modelo de referencia y tribunal de apelación ante el que se dirimen los conflictos y las incertidumbres de una actualidad. En este marco, el pasado instituido como tradición, como parte de “nuestros antepasados”, encuentra su carácter, su valor y su atractivo.

Lo que prevalece es una concepción providencial, una idea de proceso y de cambio unidireccional. Por lo tanto, desde esta perspectiva teleológica, pasar es estar yendo hacia el término. Así, por ejemplo, tomando prestado un ejemplo de Halperin Donghi, Bartolomé Mitre, particular exponente de la versión liberal de la Historia, trata de probar que la revolución no es una innovación absoluta. Por el contrario, la legitima mostrando que es la toma de conciencia de una vocación que estaba presente desde el comienzo de la historia, con lo cual arma el mito con el cual logra conciliar vocación revolucionaria con respeto por la continuidad histórica. En este marco, promueve una interpretación de la revolución que la encuadra en un acontecer preestablecido. O sea, en el principio está escrito el fin; de lo que se trata es de una visión particular de la idea de un destino manifiesto. Para el caso, sería la de un país que habría nacido para crecer sobre una línea que lo haría un país moderno, occidental, de economía avanzada y de desarrollo político que maduraría en una república democrática. Así, se instituye un canon que permite a una comunidad de ciudadanos interpretar muchos de los fenómenos sociales que los rodean (1994: 51)

En esta forma de construir y sostener la conciencia nacional, el corazón mismo de la idea de lo nacional lleva a desplegar la necesidad de oposición y hostilidad. Como sostiene Fernando Savater, “el mito de la Nación es agresivo en su esencia misma y no tiene otro sentido verdadero que la movilización bélica. Si no hubiera enemigos, no habría patrias” (1996: 42). La peculiar propuesta divisoria en la que se enmarca la idea de lo nacional, o sea, de la argentinidad, supone un legado ideológico que, en algún sentido, se liga a la mitología de la exclusión, a la reducción a una única matriz de unidad antes que a una idea nacional pluralista. Las *ficciones orientadoras*, como las denomina Shumway (2005: 14), se instituyen en paradigmas retóricos para la división antes que en un pluralismo de consenso, tan interesados en humillar al otro como en desarrollar una nación viable unida en el compromiso desinteresado y acríptico. Entonces, la mejor manera de mantener las diferencias es esencializándolas y deificando la diversidad, produciendo redes sedimentadas de relaciones de desigualdad (clase, género, etnicidad, generación, nacionalidad). De manera tal que la omnipresencia de este tipo de pasado socava la reposición de la contingencia al contener

elementos del autoritarismo, al negarle capacidad de acción transformadora al sujeto, al negar la capacidad del ejercicio político de la definición de una vida en común más justa.

La fuerza de su convicción se adquiere en la polémica contra los otros. Todo su ser consiste en el *deber de llegar a ser*, el *es* define el *deber ser* o, dicho de otra manera, es un deber el ser lo que se debe ser. La propuesta unidimensional, unidireccional, determinista y esencialista que encierran las diferentes versiones de la conciencia nacional sostiene la idea de un devenir de la temporalidad como flujo irreversible en clave no de pluralidad sino de hegemonización. Así, la historia y su enseñanza se convierten en una potente herramienta cultural producida por y para el fortalecimiento de una homogeneidad homogeneizante. Por lo tanto, la desarticulación, la heterogeneidad y/o el pluralismo constituyen una anomalía que debe ser corregida en tanto obstáculos para los “intereses nacionales”. En este marco, los imaginarios y las prácticas no son autónomos sino que forman parte de los dispositivos de poder que objetivan y subjetivan las significaciones.

Las narraciones oficiales de la experiencia “común” del pasado cimentan una estrecha vinculación entre el re-memorar, el con-memorar y el re-tener. Este proceso atado a la intención de generar sentimientos de lealtad y de pertenencia impulsa la configuración de una memoria colectiva instituida e instituyente. En este marco, el sujeto no podría escapar a las tendencias “naturales” e “inevitables” del devenir histórico por lo que el futuro no se concibe como posibilidad. Es sólo tiempo aún no usado o aún “gastado”. Todo hacer no es más que el desempeño de operaciones ya establecidas. El futuro es predecible, está pre-establecido, es una consecuencia. El tiempo es un continuo y la historia, una marcha ineludible hacia el futuro. De este modo, se daría una igualación cualitativa de todos los instantes. Aunque habría algunos instantes fuerza que cobrarían una cualidad específica, reordenando en torno suyo otros momentos y dotándolos de significado en el devenir necesario e ineludible. Con este presupuesto implícito, podríamos opinar que el abordaje histórico se transforma en una concepción antihistórica en la que queda asumido el curso de la historia como un determinado ser epocal o temporal de una existencia humana ya definida. El futuro se convierte en un tiempo no conflictivo y el sentido de la existencia, en un simple dejar ser, en un no intervenir ni disponer sino en un “ponerse a disposición”. Dicho de otra manera, las experiencias de aculturación en clave de conciencia nacional, en sus diferentes versiones, presuponen enseñar que los “pueblos” son libres y soberanos y que los hombres (las mujeres suelen quedar invisibilizadas) tienen como condición ser sujetos incluidos en un proyecto, ya iniciado y con una dirección, y que requiere su acción sólo para completarse o mantenerse.

CONCIENCIA HISTÓRICA

El carácter autoritario de la conciencia nacional nos exige, a quienes estamos vinculados con la tarea de enseñar historia, revisar y repensar su sentido, sea por los límites de sus representaciones, sea por las historias silenciadas y/o subordinadas que despliega, sea por las subjetividades reprimidas, sea por la exclusión o la opacidad del planteo de las diferencias como por los lenguajes y los conocimientos subalternizados. Es decir, de lo que se trata es de tomar distancia de la instrumentación de la conciencia nacional por el poder. Dicho de otra manera y tomando las palabras de Walter Mignolo, de lo que se trata es de enseñar sin perder de vista que debemos revisar la compleja matriz del conocer (epistemología), del entender o comprender (hermenéutica) y del sentir (*aesthesis*) (Mignolo, 2010: 12). En última instancia, lo que hay que atender es la red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza nuestra práctica de enseñanza, de la que se saca ventaja o se sufre sus consecuencias. El sentido es develar la complicidad totalitaria de la retórica de la conciencia nacional a los efectos de construir futuros “pluri-versales” más que “uni-versales”.

Debemos romper con los límites tranquilizadores de una tradición de la conciencia nacional exclusiva y excluyente, para lo cual debemos volver extraño lo familiar, minando a) la naturalidad, b) la tradición que nos proporciona amarras y seguridad ante la transitoriedad del mundo y c) las identidades sustantivas. El sentido de la enseñanza de la historia ya no debería ser crear sentidos ilusorios de comunidad imaginada sino reverla como tal. Ello significa formar para no pactar con la ilusión unificadora, con el nacionalismo homogeneizante. Esta tarea no apunta a desarrollar una concepción de heterogeneidad que renuncie a la idea de articulación.

Se trata de desplegar una crítica a los mundos contruidos sobre la base del desprecio a las multiplicidades que los constituyen y una crítica simultánea a las proyecciones de desintegración y fragmentación.

La enseñanza de la historia debería operar en la construcción de subjetividades, prácticas y lazos sociales sin afirmar la identificación de invariables. Se trata de forjar el propio espacio de soberanía para iniciar y sostener la disputa política.

El desprendimiento de la enseñanza de la conciencia nacional presupone un emprendimiento hacia la conciencia histórica, cuyo presupuesto capital es pensar el futuro como posibilidad de acción. O sea, poder pensar y actuar históricamente requiere la referencia explícita e implícita al futuro impreciso, abierto y libre como "posibilidad de", o sea, atado a la idea del ser como "un poder ser", como inevitabilidad de la apertura, como no consumación de un destino entendido como establecido o como eterno retorno de lo idéntico. Así, el futuro se convierte en una dimensión de apertura de significado de un pasado, en aquello que no se puede tener pero al que no se puede renunciar al mismo tiempo como lugar de la significación de un pasado. El desarrollo de la conciencia histórica supone una construcción social simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido.

El desarrollo de la conciencia histórica como condición privilegiada para tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de toda opinión (Gadamer, 2007: 41) no permanece sin efecto sobre el actuar. Reconocerse como ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse y, por lo tanto, la pregunta sobre el pasado es la indagación y la exploración de la experiencia-en-reflexión. De esta manera, la conciencia histórica no es una forma privilegiada de adueñarnos y apropiarnos de la historia, sino una forma de autoconocimiento argumentativamente compartido (Gadamer, 2007: 35) que asiste a un replanteamiento productivo de la propia realidad humana en tanto que realidad histórica. Por ende, este tipo de conciencia se constituye en una mediación que ofrece un sentido de lo dado y se dispone como condición para una reflexividad crítica tendiente al surgimiento de otros horizontes imaginativos y otras prácticas sociales.

El desarrollo de la conciencia histórica es la que faculta y habilita para trabajar sobre la propia frontera de la hegemonía, para revertir sentidos estigmatizados o cristalizaciones homogéneas, por lo que el quién, el para quién, en qué contexto y el porqué serán siempre preguntas necesarias. Es la que permite trabajar la diferencia, entender y explicar la diversidad como una construcción histórica. Esto se constituye en un principio ideológico y epistemológico, estratégicamente político y no entendido sólo como una cuestión identitaria. Presupone configuraciones conceptuales que denotan otras formas de pensar y de posicionarse frente a la diversidad, promoviendo la igualdad y la solidaridad y no el relativismo.

Probablemente, la conciencia histórica permita el despliegue de lo que Alejandro Grimson denomina *realismo politizado*, en el sentido de atender, detectar y comprender las dinámicas de las heterogeneidades situacionales relevantes como parte de la contingencia de la construcción de los discursos y de las prácticas de estas formaciones (Grimson, 2011: 105). Posicionarse en un lugar como éste supone rechazar la construcción de una homogeneidad ilusoria que socava la potencialidad de las formaciones emergentes.

En tanto la convivencia es una convocatoria a la acción, el desarrollo de la conciencia histórica pasa a ser una consigna central, sin olvidar que no hay una sola práctica humana que no sea una práctica de significaciones. Conocer las propias determinaciones y posibilidades es condición *sine qua non* para comprender y actuar en el marco de heterogeneidades inestables pero momentáneamente sedimentadas. Tratar de estudiar los límites dentro y a través de los cuales las personas viven, se relacionan, actúan, imaginan, sienten, narran, seguramente nos permita comprender que nuestra conciencia histórica no puede dejar de ser conciencia política y viceversa. Todo esto implica una respuesta ética, política y epistémica y un lugar de enunciación también ético, político y epistémico tendiente a la construcción de identidades múltiples e interesadas en ampliar la experiencia social.

La conciencia histórica retiene la idea de situacionalidad y se distancia de la idea de destino. No trata sólo de rehabilitar la contingencia y/o de negar todo proceso de estructuración, sino que trata de reponer el carácter de acción humana de todo proceso social. De lo cual deriva,

necesariamente, un cambio epistemológico, el de no ocultar la propia contextualidad de los postulados y el de rechazar las narraciones teleológicas que construyen cronologías (cronocentrismo) antes que genealogías.

ALGUNAS PALABRAS FINALES, PROVISORIAS Y NO CONCLUYENTES

“Mi objetivo (...) no era disipar la propia diferencia (...) sino poner en tela de juicio la noción de que toda diferencia implica hostilidad, un conjunto objetivado y congelado de esencias opuestas, y un completo conocimiento antagónico basado en todo ello”

Edward Said (1995)

Con estas últimas líneas, intentaremos hacer una recapitulación del corto viaje propuesto y de los tramos centrales.

Repensar la enseñanza de la Historia a partir de considerar su sentido desde la apelación a los conceptos “conciencia nacional” y “conciencia histórica” nos permite esbozar algunas apreciaciones a modo de síntesis parciales. Por ejemplo, podríamos sostener que aún hoy, aunque con una densidad menor, la enseñanza escolar de la Historia está ligada al desarrollo de la conciencia nacional que contiene un núcleo conservador atado a un contrato social que enmascara los conflictos sociales reales. Esta posición tiende a ver el mundo en términos de divisiones binarias mutuamente incompatibles, incluso cuando el conflicto ha terminado. Construye jerarquías, distinciones y estigmas sociales junto a un planteo de fronteras objetivas e inmutables. Para la perspectiva nacionalista, tanto romántica, liberal como populista, la heterogeneidad se percibe como un obstáculo para los intereses “nacionales”, por lo que se tiende a descalificar ciertas heterogeneidades y/o a invisibilizar o legitimar las desigualdades dentro del colectivo. La configuración de esta conciencia nacional ha sido y es la acción crucial del Estado que propone estrategias de unificación y homogeneidad, imponiendo ciertos modos de identificación y excluyendo otros. Su éxito, parcial y contingente, se da por su capacidad para imponer las clasificaciones sociales y la lógica en la que desarrollar el conflicto sociopolítico.

Ahora bien, el principal problema es que las supuestas y pretendidas unidades homogéneas, al observarlas más de cerca, dejan en evidencia las heterogeneidades. En el mundo contemporáneo, las diferencias intergeneracionales, las de género, los movimientos migratorios, entre otras pruebas, demuestran que no podemos seguir enseñando historia aspirando al desarrollo de una conciencia nacional anclada en una dimensión espacial homogénea. Alimentar el viejo pacto de la ilusión uniformadora sería adverso al intento de contribuir a una sociedad más justa y más democrática. No se trata de introducir una perspectiva individualista o relativista sino de pensar y repensar el conjunto de clasificaciones disponibles que permite a los miembros de una sociedad identificarse a sí mismos e identificar a los otros. Es necesario que la enseñanza de la historia colabore para que haya más heterogeneidades reconocidas y menos inconmensurabilidades inventadas y reificadas, menos separación de la diversidad que corre el riesgo de la segregación y de la escasa comunicación. Esto no exige enterrar un proyecto de articulación, sino pensar un proyecto de articulaciones de heterogeneidad que no se sostenga en la creencia de una hermandad esencialista y que reconozca que cultura y poder se entremezclan invadiéndose mutuamente.

Por otra parte, y en otra línea argumentativa, no hay que perder de vista que tanto el desarrollo de la conciencia nacional como el de la conciencia histórica definen universos de sentido más que una determinación del objeto de referencia. O sea, la palabra no nos conduce al verdadero

significado de las cosas, sino más bien a formas de conciencia y a universos de sentido en los cuales la palabra adquiere significado. No se refieren a sumatorias diferentes de rasgos, sino a combinatorias distintas, a articulaciones conceptuales específicas, a estructuras contingentes de elementos que adquieren significado en la trama relacional por lo que se constituyen en organizadores simbólicos diferentes.

En ambos casos, tanto la *conciencia nacional* como la *conciencia histórica* determinan configuraciones culturales, es decir, un marco compartido por actores que conforman articulaciones complejas de la heterogeneidad social que definen campos de posibilidades (viabilidad o no de atravesar las fronteras de lo posible) y lógicas de interrelación entre las partes que precisan principios de división (define escisiones dicotómicas, articulaciones-oposiciones, pluralismos irreductibles, etc.). Asimismo, cada una propone un juego y algunas posiciones a ocupar o defender en el tablero, que nos recuerda la potencialidad política e identitaria del discurso histórico. De allí que enseñar Historia implique enseñar a encontrar y superar los límites culturales en los cuales los agentes perciben diferencias que suelen esencializarse. En este sentido, esta tarea nos confiere, a quienes enseñamos Historia, una responsabilidad pública al intentar y al aspirar desarrollar una conciencia histórica que permita comprender que lo que se ha “fabricado” existe pero también lo que se ha sedimentado puede ser intencionalmente socavado y puesto en cuestión. Ello permitiría comprender el funcionamiento de la hegemonía como productora de sentido común y de subalternizaciones naturalizadas.

NOTAS

1. Apelando a su etimología, entenderemos a la conciencia como un 'conocimiento compartido', como el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno, lo que también incluye o refiere a la moral. Implica varios procesos cognitivos interrelacionados. Conciencia se refiere al saber de sí mismo, al conocimiento que el espíritu humano tiene de su propia existencia, estados o actos. Conciencia se aplica a lo ético, a los juicios sobre el bien y el mal de nuestras acciones. La conciencia puede también definirse como el estado cognitivo que permite la interacción, interpretación y asociación con los estímulos externos, denominados realidad.

La conciencia en tanto fenómeno cognitivo presupone un conjunto de significaciones por las cuales un colectivo (grupo, institución, sociedad) se instituye como tal. Esas significaciones, siempre con relativa indeterminación, resultan esquemas organizadores de sentido de los actos humanos, demarcan lo lícito y lo ilícito, lo permitido y lo prohibido, el bien y el mal, lo decible y lo indecible, entre otras posibilidades. En este sentido, establecen modos de ser, disponen modos de relaciones, delimitan formas contractuales, instituyen universos de sentido, inventan (imaginan) el mundo en el que se despliega.

La conciencia no se constituye en un espejo o en una imagen de, sino en una capacidad o potencialidad imaginante, en una capacidad socio-histórica de invención colectiva, en un sistema de interpretación del mundo y es por medio de la cual y a partir de la cual los individuos son producidos como individuos sociales con capacidad para participar en el hacer, pudiendo accionar y pensar de manera compatible y coherente aun en el conflicto. Es por ello que el presupuesto acerca de la capacidad de la conciencia como partícipe del desenvolvimiento de un universo de significaciones que instituye una sociedad y que conforman dispositivos socio-históricos de subjetivación, no puede estar separado de la consideración del problema del poder.

BIBLIOGRAFÍA

- Halperin Donghi, T. (1994). *Los historiadores hablan de historia y política. Pensar la Argentina*. Buenos Aires: El cielo por Asalto.
- Carretero, M. (2007). *Documento de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós,
- Cernadas, J. & Lvovich, D. (Ed.). (2010): *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cruz, M. (2002). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

- Finocchio, S. (2010). "Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?" en Isabelino Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gadamer, H-G. (2007). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: S. XXI.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Hora, R. y J. Trímboli (Comp.). (1994). *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto-Imago Mundi.
- Lander, E. (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Muñoz, B. (2005). *Modelos culturales. Teoría sociopolítica de la cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Pereyra, C. (1980). *Historia ¿para qué?*. México: S. XXI.
- Raymond, A. (1994). *Dimensiones de la conciencia histórica*. México: F.C.E.
- Savater, F. (1996). *Contra las patrias*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Shumway, N. (2005). *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Buenos Aires: Emecé.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso.
- Svampa, M. (1994). *El dilema argentino: Civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto-Imago Mundi.
- Walsh, C. y otros (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.