

# Historia desde los bordes: enseñanza de la historia local como reconstrucción y desarrollo identitario del Sur

History from the edges: Teaching local history as a reconstruction and identity development of the South

**Erik Lionel Felix Asencio<sup>1</sup>**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú  
eriklionelfelixasencio@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-1786-9215

**David Auris Villegas<sup>2</sup>**

Universidad Católica de Trujillo, Benedicto XVI. Trujillo, Perú  
davidauris@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-8478-6738

**Pablo Saavedra Villar<sup>3</sup>**

Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú  
villarsaa44@hotmail.com  
ORCID: 0000-0003-1467-5474

**Citar como:** Felix Asencio, E., Auris Villegas, D. y Saavedra Villar, P. (2023). Historia desde los bordes: enseñanza de la historia local como reconstrucción y desarrollo identitario del Sur. *Desde el Sur*, 15(4), e0059.

## RESUMEN

La historia desde los bordes es un planteamiento de la decolonialidad que pretende visibilizar la historia marginada-popular, con la intención de reivindicar/emancipar al hombre del Sur y colocarlo dentro del diálogo histórico-académico mundial. La historia local parece ser un camino viable para este propósito; de su enseñanza depende

---

1 Docente e investigador de la historia republicana del Perú (siglo XIX). Interés por la historia local, indígena e intelectual. Ganador del Concurso Nacional de Investigación Histórica (Proyecto Especial Bicentenario), del concurso «Narra la independencia desde tu pueblo» (Organizado por el Instituto Francés de Estudios Andinos, IFEA), y de la Bolsa de Investigación UNE 2021. Publicaciones históricas y educativas en revistas indexadas de impacto.

2 Magíster en Educación de la Universidad de La Habana (Cuba) y licenciado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Filiación: Universidad Católica de Trujillo, Benedicto XVI, donde trabaja como docente y capacitador de la misma universidad en temas de investigación y docente de posgrado. Editor y columnista con publicaciones en revistas indexadas (SciELO) con trabajos con orientación histórica, educativa y literaria.

3 Estudió e doctorado en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Obra: Pobreza y marginación. «Los cargadores». *Metodología de investigación científica. Rutas de otra educación posible (experiencias en acreditación)* (2022).

la reconstrucción y reconfiguración identitaria del pasado desde una óptica distinta a la moderna-occidental. El objeto de estudio es reflexionar, desde la óptica decolonial, sobre cómo la enseñanza histórica local y su vínculo con la identidad permiten ver otras posibilidades de educación frente al euro-norteamérica-centrismo. Los resultados del análisis bibliográfico determinan una relación entre lo local, identidad y decolonialidad-popular que puede configurarse como un método educativo de resistencia epistémica, por lo que se concluye que existe la necesidad, desde lo pedagógico, del repensar de la enseñanza mostrándole al estudiantado la *contracara histórica* que le permita identificarse y ser parte de la misma.

#### **PALABRAS CLAVE**

Historia local, identidad, didáctica, decolonialidad, epistemología del sur

#### **ABSTRACT**

History from the edges is an approach to decoloniality that aims to make marginalized-popular history visible with the intention of vindicating/emancipating the man from the South and placing him within the world historical-academic dialogue. Local history seems to be a viable path for this purpose, the reconstruction and identity reconfiguration of the past depends on its teaching from a perspective different from the modern-western one. The object of study is to reflect, from a decolonial perspective, on how local historical teaching and its link with identity allow us to see other possibilities of education in the face of Euro-North American-centrism. The results of the bibliographic analysis determine a relationship between the local, identity and decoloniality-popular that can be configured as an educational method of epistemic resistance, for which it is concluded that there is a need, from the pedagogical point of view, to rethink teaching by showing the student body the historical counterpart that allows him to identify himself and be part of it.

#### **KEYWORDS**

Local history, identity, didactics, decoloniality, epistemology of the south

## Introducción

La historia es un viaje al pasado que permite entender al hombre sus progresos, procesos y actividades políticas, económicas y sociales con la intención de replantear aspectos desfavorables, negativos y hasta destructivos para la sociedad. Su fin es proponer nuevas formas de conexión y diálogo humano intercultural (Rappaport y Ramos, 2005). No obstante, esta propuesta se ve disminuida si se le presenta al hombre una historia lineal-universal que lo aleja de su pasado más próximo y lo engloba dentro de *espacios ajenos*, que implican estudiar, entender y asimilar procesos culturales no propios que terminan por invisibilizar las particularidades identitarias de cada sujeto. Ante esto surge la necesidad de reforzar una enseñanza *desde lo local*, que, para el caso latinoamericano, se trata de reforzar lo que la decolonialidad conoce como *historia desde los bordes* o *historias del Sur*. Su valor está en ser una herramienta epistémica de resistencia a la universalización histórica-filosófica que elimina la identidad múltiple y occidentaliza al hombre en favor de la globalización (Guzmán, 2023).

Si situamos esta historia *desde los bordes* —que no es otra cosa que re-interpretar el pasado desde la episteme *Del Sur* y visibilizar lo local— dentro del aspecto educativo, es importante considerar «que el conocimiento de la Historia Local es un deber insoslayable de la educación, así como un derecho inalienable de los pueblos conocer el acervo histórico de su localidad» (Fernández y Sánchez, 2016, p. 46). No se le puede negar entonces a la comunidad educativa el estudio y comprensión de su pasado. Lo contrario significaría una pérdida de sus derechos, y desde lo pedagógico, una pérdida por el interés hacia la materia al situar al estudiante dentro de espacios físicos, temporales e identitarios no reconocibles por estos, restándoles así lo que Jiménez (2020) llama «aprendizaje vivencial»<sup>4</sup>.

La importancia de la enseñanza histórica local está entonces en visibilizar, estudiar y analizar las distintas dinámicas sociales que se dan en determinados espacios para «rescatar las identidades históricas» (Rodríguez, 2018, p. 178). En esa línea, la enseñanza histórica local-periférica se define como un espacio fronterizo plenamente reconocible por quienes forman parte de esta. Su propósito está en conformar una interacción permanente y colectiva entre cada una de las comunidades reconfigurando la identidad nacional y dando matices de una nueva conformación de

---

4 Este tipo de aprendizaje está orientado a desarrollar toda materia educativa en función de lo que el estudiante conoce. Para el caso de la historia, es estudiar todo pasado y espacio reconocible que permite involucrar a su comunidad-región dentro de la historia nacional. Se refuerza así la identidad del estudiante haciéndole parte de la historia y sus procesos.

Estado-nación (Álvarez, 2010). Para Pons (2020), es fundamental que esta importancia pedagógica de lo local no caiga en regionalismos, es decir, el autor considera necesario el tratamiento de la historia local en las escuelas; empero, se encarga también de mencionar que «uno de los peligros sería considerar que la cultura local es un todo coherente, homogéneo y sistemático y, en suma, ofrecer un repertorio de culturas locales incomparables entre sí» (p. 66). Sobre este punto, Calvas *et al.* (2019), enfatizan que las historias locales son necesariamente un conjunto de sucesiones que se encuentran vinculadas con la historia de la nación y, por tanto, no deben ser estudiadas como contextos aislados y completos.

Desde un enfoque marxista, se puede decir que la praxis pedagógica de la historia local es una mirada retrospectiva a la historia popular, de donde se extrae lo más sustancial del pensar político, económico y social de las masas (Calvas *et al.*, 2019). Bajo esta concepción, la historia local se ha abierto un espacio importante dentro del campo educativo por su relevancia reivindicativa y vinculante entre estudiante-contexto-identidad. Este es un planteamiento que aleja a la historia de lo memorístico para establecer una práctica pedagógica periférica que tiene que ver con reflexión y crítica del pasado y presente, eliminando la jerarquización que imposibilita ver la acción política particular de los pueblos (Plá, 2012).

Estos nuevos alcances de reinterpretación de la historia, lo local y la identidad del Sur permiten ver el problema de la enseñanza histórica como una dificultad superable si se reconsidera el *qué* y cómo se enseña la materia en las escuelas, comprendiendo a la historia local como un espacio de reflexión de los campos temáticos y una herramienta de interés por el pasado, como un mecanismo didáctico que bien los docentes pueden y deben manejar reorientando la enseñanza tradicional de la acumulación de datos y la mirada de *arriba hacia abajo* que invisibiliza a los pueblos, por un enfoque popular-decolonial que permite cuestionar la historia tradicional-universal-occidental con rostro *desde el Sur* (Felix, 2022).

En ese sentido, queda claro que la historia local se comporta finalmente como una herramienta pedagógica que puede ayudar a los docentes «a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica» (Prats, 2001, p. 80). Se constituye así como un proceso vivencial que necesita abordarse desde la reflexión e investigación, con el propósito de democratizar las aulas y posibilitar diálogos diversos. De esta manera, la historia desde los bordes puede ser entendida como un medio didáctico y reivindicativo con un enfoque antisistema y «un proceso dialéctico que expresa la relación entre la historia personal, [...] local, nacional y universal. Se mueve de un yo (historia personal) a un nosotros más cercano [...] la comunidad, la localidad»

(Calvas *et al.*, 2019, p. 196). Planteado el asunto de esta manera, la historia local se convierte «en un mecanismo para democratizar, la Historia, es decir, dejar que entren en ella —en calidad de protagonistas— todos los sectores sociales y no sólo las élites» (Folchi, 2017, p. 5).

### **Acerca de la *historia desde los bordes***

El término de la historia *desde los bordes* o periférico tiene que ver no solo con estudiar el pasado local-regional y nacional de las poblaciones marginadas por la occidentalización europea, su importancia es filosófica y epistémica. Se trata de revertir el colonialismo desde una reinterpretación del pasado propia *del Sur*, con la intención de reconocer la diversidad de los saberes, pensares y dinámicas que conectan dentro del pluriverso acallado para entablar un diálogo de descolonización de lo preestablecido y universal (Asprella y Schulz, 2020). Se trata pues de una lucha contra el centro-dominio, contra la jerarquización histórica-social que se efectúa a partir del patrón colonizante europeo para abrir un nuevo espacio diálogo diverso (Romá, 2021).

Para Guzmán (2023), esta reinterpretación tiene que ver con revertir la figura de los oprimidos, quienes históricamente han sido considerados como agentes pasivos o enemigos del desarrollo por su práctica cultural considerada arcaica y bárbara por el eurocentrismo. De esta manera, el reto está en revertir este mito civilizador del hombre europeo «que justifica la violencia y se declara inocente del asesinato del Otro» (Dussel, 2008, p. 53). Aquí se encuentra los orígenes de la colonialidad, que tiene que ver con el mito de la modernidad sobre los *no blancos*. Quijano (2014) considera que la idea que la colonialidad eurocéntrica tiene que ver con la idea de raza donde se desarrolla una «perspectiva eurocéntrica de conocimiento, y con ella, la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos» (p. 779). Es decir, la llegada europea trajo consigo una idea de *superioridad biológica*, en la que los pueblos indígenas fueron relegados a la superficie política, social, económica y científica, donde el pensar no europeo/blanco era minimizado a su máxima expresión.

La decolonialidad del hombre latinoamericano tiene que ver entonces con apartarse de las perspectivas, epistemes y lineamientos occidentales que no hacen más que invisibilizarlo como agente activo y transformador del mundo. Se trata de establecer visiones propias del pasado, presente y futuro bajo lógicas distintas al *euro-norteamérica-centrismo* (Dussel, 2005). Se presenta así a la historia como una ciencia de resistencia a la modernidad-colonialidad para paralizar el avance epistémico europeo-norteamericano que posiciona a éstos como centro del desarrollo y civilidad

del hombre (Ynoub y Samaja 2021). Claramente, como bien refiere Pérez (2021), no existe un punto medio o cero de la historia si se considera que siempre ha existido un paralelismo histórico mundial; negar esto significaría colocar a la historia como una violencia filosófica hacia los *Otros*.

Si nos situamos en el aspecto educativo, Cota (2021) encuentra así que la historia desde los bordes puede ayudar a concientizar a los estudiantes al mostrarles una pedagogía activa y crítica que posibilite la deconstrucción de los grandes relatos de figuras y acontecimientos centrales/universales que opacan la historia/acción popular. Como se ha dicho antes, la praxis educativa de este tipo de historia local-fronteriza-decolonial es una oportunidad para crear espacios de manifestaciones de la diversa ecología epistémica de los pueblos del sur para un diálogo intercultural (Gutiérrez, 2021), donde la educación estudiantil se vea favorecida con los pensamientos y prácticas culturales que forman parte de su identidad negada. Esta teoría pretende arraigar la concepción de que todo

conocimiento histórico no puede ser entendido fuera de los marcos de la cultura histórica en los que se origina. Cualquier iniciativa escolar que ignore esta conexión perderá capacidad de acción frente al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de los estudiantes (Ibagón y Miralles, 2019, p. 16).

De esta manera, se puede decir que la historia local en *clave decolonial* entra en tensión con lo que se conoce como historia tradicional u oficial establecida por el eurocentrismo, el cual se conduce casi a plenitud bajo el riguroso enfoque positivista donde la enseñanza memorística pasa a ser protagonista del área dejando de ser reflejo analítico-reflexivo de las realidades y problemáticas particulares que vivencian los estudiantes. Claramente, conducir la historia en las escuelas para simplemente memorizar fechas y acontecimientos es un grave error pedagógico y un medio de negación para la identificación del estudiante, lo que se está gestando así es la pérdida de la secuencia que sigue la mente humana de ordenar, unir coherentemente los acontecimientos, analizar y reflexionar los hechos, conduciendo de esta manera a generalizar y homogenizar los procesos.

Esto orienta a interrogarnos qué tanto de esa generalización-homogenización tiene que ver con la historia tradicional contada de *arriba hacia abajo*, desde el centro hacia las periferias. Creemos que mucho. Situándonos en el caso peruano, la historia tradicional plasmada en las escuelas se ha constituido y construido desde los espacios dominantes, donde la columna vertebral de la historia parece ser un espacio neto de acontecimientos ciudadanos, dando la impresión de que la historia de la capital es finalmente la historia nacional. Esta situación se vuelve aún más preocupante

cuando se percibe que el centro/dominio del país no solo se convierte en el modelo de la historia, sino también en el núcleo de absorción de toda «cultura, llevándolas a la discriminación, terminando finalmente por desecharla» (Felix, 2021, p. 45). Así las cosas, parece inevitable el hecho de que los habitantes y migrantes a las grandes ciudades se vayan europeizando, olvidando sus particularidades que tanto bien le pueden hacer a la educación través del diálogo en óptica transmoderna-descolonial.

Es lógico pensar entonces que este método tradicional y jerarquizante de la historia practicada aún en el Perú se traduce en el campo de la enseñanza como una característica de gran insatisfacción, no solo para los estudiantes, sino también para los propios docentes, teniendo en cuenta este método conlleva a un «desencuentro entre la investigación histórica y su didáctica [...] [que influye,] negativamente, en la capacidad para enseñar una historia coherente, útil y de interés para los estudiantes» (Álvarez, 2010, p. 152). La enseñanza de la historia tiene, por tanto, el reto de no solo democratizar la educación en las ciencias sociales, sino, además, de captar en el proceso un medio y método didáctico eficiente que atrape al estudiante. Se habla aquí también de los medios tecnológicos como herramientas didácticas por su acercamiento con el estudiante contemporáneo<sup>5</sup>; empero, una metodología didáctica con carga epistémica-filosófica, es decir, con mayor fundamento pedagógico que podría vincular aún más al estudiante con las disciplinas sociales, bien podría ser el estudio de lo local, lo que permite entrar en contacto directo al estudiante con su entorno y *sentipensar* de la sociedad.

De lo que se está hablando es de conectar a las escuelas con el entorno y solidificar de esta manera la identidad propia y colectiva, emprendiendo un futuro contextualizado y antiimperialista. Es preciso mencionar aquí que siempre hay tiempo para que los países periféricos empleen proyectos de resistencia identitaria configurando una «lucha por la identidad cultural [que] pasa por el camino de la lucha por la liberación social» (Quijano citado por Montoya, 2021, p. 149). En consecuencia, desde la enseñanza de la historia, esta debe basarse en la revaloración del pasado y, asimismo, en visionar los futuros múltiples e interconectados para proporcionar a los estudiantes nuevas fronteras a partir de la construcción y reconstrucción sólida de la identidad, la cual se desarrolla, entre otras, a través de la conciencia histórica regional y nacional, que consiste en la reinterpretación

---

5 No obstante, Abarca y Ramos (2019) manifiestan que estas tecnologías deben ser bien empleadas por la comunidad educativa a través de una planificación y lineamientos pedagógicos coherentes, puesto que estas mismas son percibidas en la actualidad como aquellas que apartan al estudiantado de una educación identitaria, íntegra y ética.

del pasado desde una perspectiva que permita comprender lo cercano con el propósito de fijar autonomías sociales, políticas y culturales que lo aparten de la colonización (Roiz, 1981).

En este punto es preciso aclarar que «la conciencia histórica de profesores y alumnos no se genera únicamente por sus experiencias como consumidores de historia o como sujeto u objetos del aprendizaje histórico en situación formal-escolar» (González y Gárate, 2017, p. 75), sino también, y con mayor fuerza, fuera de las aulas, es decir, en el propio campo donde se observa en primera persona lo descrito en los textos. Por tanto, la conciencia histórica se constituye a través de una combinación entre la enseñanza de la historia formal aprendida en las aulas y lo recogido en el mundo *informal* mediante la socialización que facilita los caminos para la construcción de una identidad solidificada. En esa medida, es evidente que el fortalecimiento de la identidad no se encuentra limitado a los sistemas educativos por imposición, sino que, por el contrario, es el resultado de la interacción diaria y sin complejos del estudiante con el ambiente.

### **La historia local como didáctica**

El proceso educativo didáctico guarda estrecha relación entre la enseñanza —cómo y qué se quiere transmitir— y la finalidad de esta, que es el aprendizaje, es decir, qué tanto ha captado el estudiante lo que se pretende enseñar-orientar al ser motivado. Respecto a la enseñanza de la historia, los principales cuestionamientos parten al observar a estudiantes que no encuentran interés, motivación ni materiales educativos satisfactorios para el proceso aprendizaje, en otras palabras, no se halla una enseñanza acorde a sus tiempos, problemas y necesidades. Así, se hace perceptible que, para las escuelas, la historia se presenta como una ciencia en la que no hay nada por descubrir ni encontrar, sin revaloraciones y reinterpretaciones que conecten al estudiante con la sesión de aprendizaje.

Se puede decir entonces que la didáctica busca responder a los desafíos pedagógicos evidenciando las falencias de la educación tradicional, la cual se realiza a través de bases teóricas y metodológicas ajenas a la realidad nacional. En este punto es importante mencionar que la didáctica, al ser una ciencia conectora entre el estudiante y los saberes, no solo se muestra trascendental desde la enseñanza «del conocimiento, sino [también desde manifestarse como] responsable de las condiciones en que la hace» (Joan, 2005, p. 240); vale decir, los agentes encargados de la aplicación de los procesos didácticos, principalmente los docentes, deben necesariamente reflexionar sobre sus métodos, pero también sobre su entorno pedagógico, para plantear nuevas alternativas, hacerse responsables de los modelos y condiciones de enseñanza. En ese sentido, la didáctica bien



podría solucionar problemas relacionados con «el distanciamiento de enseñanza-aprendizaje existente entre la educación urbana y la rural» (Magnano, 2007, p. 358). Es decir, convertirse en una ciencia con visión popular, teniendo como objetivo formar mecanismos de conexión y conducción hacia la producción, reproducción, transmisión y orientación de saberes equitativos. Por tanto, la didáctica también emprende un proyecto social moldeando y contextualizando sus prácticas a las distintas realidades.

Por su parte, la didáctica de la historia se define como un proceso de investigación-acción donde se inserta al estudiante al descubrimiento de lo desconocido o a la reinterpretación histórica a través del uso de distintos medios como las fuentes primarias-secundarias, videos, entrevistas, imágenes, etc. (Andelique, 2011). En esa línea, la didáctica de la historia local se conceptualiza como un cambio práctico de la pedagogía desde la realidad objetiva del estudiante y su contexto. Su misión está en mostrar una postura crítica que aborde al estudiante en el proceso de aprendizaje, al enseñársele el camino para la reivindicación y revaloración de lo propio, de la pluralidad de experiencias para un nuevo horizonte de las periferias (Díaz, 2020). De esta forma, bien se pueden crear redes de capital social para construir una mejor socialización dentro del estado-nación (Flores, 2007).

En el Perú, este proceso didáctico entendido como praxis educativa social es aún imperceptible, dentro del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Se sigue pues mostrando a esta ciencia básicamente como aquella que debe preocuparse por los materiales del aula o por modelos de aprendizaje que, si bien son constructivistas, dejan de lado la necesidad de una didáctica con fin reivindicativo (Minedu, 2016). Así las cosas, es importante entender que el propósito de la didáctica se encuentra también en «reflexionar sobre el formalismo o adoctrinamiento de contenidos respondiendo a determinadas intenciones del currículo o a la orientación hacia la transformación de la enseñanza de la disciplina histórica contextualizada que responda a necesidades e intereses del alumno» (Magnano, 2007, p. 358). De aquí la importancia de revisar críticamente los currículos para generar una transformación conceptual y práctica, donde encuentre terreno la decolonialidad en cada aspecto educativo, el cual tiene como una de sus finalidades la vida en democracia del hombre (Montalvo, 2022).

Desde este punto de vista, la didáctica es de carácter multidisciplinar, pero también guarda un interesante carácter interactivo. Así, por ejemplo, al responder la pregunta de cómo convertir a sujetos en fuentes históricas pasa por realizar, entre otros, el método de entrevista en las localidades de donde se quiere extraer la información, convirtiendo así al estudiante en investigador y observador de la realidad, y al entrevistado, en un sujeto

con valiosa información por enseñar desarrollándose una rica interacción que no se logra emplear definitivamente en un salón de clase. En consecuencia, «esta propuesta es un abre bocas de posibilidades didácticas [para el docente] teniendo en cuenta el entorno del estudiante [...] involucrando un poco más a toda la comunidad educativa [colocando al estudiante como primer investigador]» (Rodríguez, 2018, p. 192).

Es preciso entonces que los docentes tengan en cuenta que, cuando se habla de historia local como medio didáctico, los «contenidos de historia son útiles en la medida [en] que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Por lo que, para ello, se tendrá que [...] subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas» (Prats, 2001, p. 13). Es decir, si se busca que los contenidos históricos dejen marcas en los estudiantes, estos deben estar relacionados con situaciones que los estudiantes deseen observar y resolver, puesto que lo contrario significaría ver contenidos históricos que nada tienen que ver con sus intereses de aprendizaje.

De modo que este proceso didáctico, en el que los contenidos se encuentran bajo las necesidades de los educandos, claramente tiene que cumplir objetivos determinados para su adecuada aplicación, entre ellas, el de saber ubicar el hecho histórico en contextos más amplios, es decir, ir de lo local a lo nacional y de esta a lo internacional entendiendo que ningún proceso histórico se encuentra aislado totalmente en el tiempo y el espacio. En ese sentido, «las secuencias didácticas planeadas para convertir al educando en un científico social de su cotidianidad van de lo particular a lo general, buscando provocar en el estudiante interés por conocer más de su entorno» (Rodríguez, 2018, p. 187), por lo que el maestro necesariamente deberá implementar una cátedra en la que se denote la reivindicación de lo singular, adaptando el currículo y las imposiciones temáticas en el área a nuevos métodos, vale decir, iniciando un proceso de descolonización epistémica.

Por consiguiente, los materiales didácticos comunes, como las imágenes, videos, afiches y otros aparatos tecnológicos, deben contar con la exclusividad relacionada con motivar al estudiante en el proceso de aprendizaje, pero también debe incluirse en este paquete didáctico las propias y diversas fuentes locales que convierten al estudiante en un sujeto activo en búsqueda de la verdad y a los docentes en guías sustanciales y conocedores expertos de las temáticas a desarrollar, puesto que es incoherente encontrar docentes con gran manejo didáctico pero sin conocimiento loable de los temas que le faciliten su labor como guía. Por ello, es necesario mencionar que «la investigación y la metodología histórica

deben realizarse [siempre] sobre un conocimiento científico construido previamente» (Prats, 2001, p. 78).

Por consiguiente, se puede decir que no necesariamente el desempeño de alguna actividad didáctica tiene que ir de la mano con los parámetros que se establecen hoy en día desde los organismos educativos donde se muestran las herramientas tecnológicas como las principales fuentes a emplear y que, además, pareciese se encontraran más preocupados por el contenido tradicionalista que por renovar las formas de enseñanza (Pinto y Zarbanto, 2017). Por el contrario, la didáctica debe optar por buscar nuevas fronteras epistémicas desde las propias materias o cursos que se enseñan, es decir, cambiar la visión de didáctica que se establece como ciencia externa a la materia que se enseña y no circunscrita a esta.

De modo que el nuevo docente no puede dejar de lado, como tampoco negar, que la «construcción de la nueva historia desde el accionar cotidiano [facilita la comprensión de los hechos históricos], teniendo en cuenta que son los hechos locales los que conforman ese gran acontecimiento nacional que es la historia Patria» (Calvas *et al.*, 2019, p. 194). En tal sentido, las ramificaciones de las historias locales, que conforman en su conjunto una historia nacional se presentan como metodología didáctica de la enseñanza, así como una vía inevitable para una comprensión holística y decolonial de los estudiantes. La idea es que el enorme capital cultural peruano no se extinga por su desuso (Kapsoli, 2015); por el contrario, se fortalezca desde la perspectiva de las distintas regiones del país, las cuales presentan procesos socioculturales distintos y, a la vez, relacionados entre sí, que permiten ampliar el debate académico sobre qué es lo que se pretende o busca para configurar un Estado democrático. En definitiva, la enseñanza histórica es una posición política que sugiere «formas de luchar contra diferentes grupos para hacer frente al poder corrosivo del tiempo» (Cavalcanti, 2023, p. 19). Para esto, es necesario involucrar plena y activamente a los estudiantes a través de lo que ellos reconocen y consideran importante como lo local.

### **La enseñanza histórica local y la identidad**

Definir identidad como un concepto universal y uniforme es un grave error para quienes desean estudiar e indagar las raíces de cada sujeto, pueblo, comunidad o nación. El problema de una definición única radica en que «todos los seres humanos tenemos múltiples identidades que forjamos a lo largo de nuestras vidas y que utilizamos según las circunstancias en las que nos encontramos» (Pastor, 2016, p. 117). Es decir, identidad no es una palabra que especifique un solo comportamiento de vida, sino que engloba un conjunto de características que conducen su término

hacia el camino de la ambigüedad que, finalmente, enriquece las múltiples formas de entender su estudio y propósito.

Bajo este concepto, es importante entender que antes de la identidad social o colectiva se presenta en el individuo la identidad personal, que es básicamente la representación que tiene el sujeto de sí mismo. No obstante, este tipo de identidad primaria se construye permanentemente considerando los diversos trajinares del individuo en el que se enfrenta a circunstancias y roles que reorienta su conducta personal-social (Cépeda, 2010). Es decir, la identidad inicialmente es un proceso individual que encamina al individuo a ser parte de un grupo con el propósito de afianzar su forma de ser, pensar y actuar en el mundo.

De esta manera, la identidad colectiva se denota a través del sentido de pertenencia a un grupo o nación, lo que también se encuentra en constante construcción y evolución en relación con el avance de la globalización. Es preciso aquí recalcar que la identidad es entendida como un proceso y, por tanto, es flexible, dialéctica y abierta a los nuevos contextos (Pimienta, 2007). Por ese motivo, la identidad desde el enfoque decolonial no pretende arcaizar las sociedades, sino, por el contrario, ir al ritmo de los nuevos tiempos sin perder de vista lo esencial de su ser individual-colectivo. Para los países periféricos, este parece ser un problema de alienación, de pérdida de las raíces culturales producto del tráfico de saberes y costumbres universalizada desde los países *modernos*, que conlleva además a la dependencia y subdesarrollo (Montoya, 2021).

La identidad se presenta entonces también como un medio de resistencia contra la dominación y homogenización cultural-epistémica, que origina la desaparición de intercambio de costumbres, tradiciones e historias, es decir, el quebrantamiento de la posibilidad de una interculturalidad universal. Así, la identidad es un proceso de reconocimiento del ser, donde el individuo refuerza su independencia (Díaz y Guerra, 2010). Tedesco (citado por Vila *et al.*, 2010) se permite ir más allá de este enunciado y manifiesta que toda persona que reclame su identidad dentro de un Estado-nación genera una confrontación entre individuo y Estado que permite la visibilización y emancipación del hombre. Este reclamo puede ser de diversos factores, como «de género, su identidad regional, su identidad lingüística, su identidad cultural, su identidad religiosa, su identidad racial, su identidad económica, etc.» (Pastor, 2016, p. 118). Por tanto, la identidad como acción es también un proceso que entra a analizar los procesos conflictivos del Estado en el contexto de la globalización, donde la tecnología y demás componentes modernos comienzan a operar como

agentes destructores de las particularidades de los pueblos (Abraca y Ramos, 2019)<sup>6</sup>.

Con este panorama claramente desde las escuelas se hace necesario un proyecto que fortalezca lo local considerando que su enseñanza «se torna prioritaria para el afianzamiento de la identidad» (Pulido y García, 2010, p. 172). Como se ha mencionado antes, esta enseñanza de la historia local además invita a una reinterpretación general del pasado, lo que permite la reorientación de la preservación hacia contenidos materiales e inmateriales antes marginados o infravalorados y otorgar protagonismo a los estudiantes y su pasado. Así, la enseñanza de la historia local en su relación con la identidad es una obligatoriedad pedagógica, considerando que de este proceso depende el existir popular y su independencia (Hechevarría y Piclín, 2010).

En esa línea, la escuela, en su rol de formador de ciudadanos conscientes y valorativos de su entorno, se encuentra en la obligación de contrarrestar todo tipo o modelo que pretenda, directa o indirectamente, la eliminación o discriminación cultural que abre paso a la deconstrucción identitaria<sup>7</sup>. Sin embargo, es preciso destacar que la identidad no es algo que se pierda o de lo que el individuo se pueda deshacer rápidamente. Prueba de lo mencionado en el Perú son las culturas andinas o amazónicas, que, pese a siglos de dominación colonial y semicolonial, preservan aún su modo cultural esencial en una mezcla con lo occidental<sup>8</sup>, donde el paso del tiempo no ha podido borrar lo autóctono, aunque donde también la política de subordinación parece ir ganando considerable terreno.

Sobre este hecho puntual de la durabilidad y mezcla identitaria irremediable, la historia se presenta como una ciencia transdisciplinar que busca el entendimiento y la preservación cultural. Las comunidades indígenas, pese a la severa represión colonial, se han mantenido como núcleos de resistencia cultural y, por tanto, como un ejemplo de aprendizaje significativo que inserta al estudiante a cuestionarse cuáles son estos nuevos métodos de subordinación con los que hay que enfrentarse para

---

6 Esta teoría también es referida por Bauman (2004), quien presenta además una diferencia entre ciudades y provincias: para las primeras la pérdida de la identidad progresiva se presenta en grado acelerado, como producto de la tecnología que conecta cada vez más el mundo colonizado con el mundo moderno-capitalista.

7 Como expresa Cépeda (2010), estos tipos/modelos bien puede originar crisis de pertenencia en el individuo.

8 Hoy en día es casi imposible hablar de indios, culturas y tradiciones *puras*, vale decir, sin modificaciones y evoluciones, puesto que es evidente que finalmente se ha logrado imponer el mestizaje como símbolo de identidad en el Perú (Montoya, 2021). Es claro entonces que, tras cientos de años de dominación e imposición hispana, el mundo indígena ha ido incorporando del mundo occidental algunas costumbres y creencias, pero también, para prevalecer en el tiempo, han sabido resistir y adaptar sus tradiciones de manera sofisticada.

continuar la lucha ancestral. Por tanto, la educación debe apuntar a fortalecer una reinterpretación histórica-filosófica que devuelva al hombre del sur *su identidad negada*, evitando lo que Santana (citado por González, 2012) llama «etnocidio cultural» (p. 61).

Una educación donde el estudiante no encuentre su pasado histórico como un acontecimiento relevante, lo que ocasiona inevitablemente que este se perciba como un sujeto sin nada que enseñar, resaltar o conmemorar en cualquier campo dialógico, es decir, se perciba sin raíces importantes o trascendentes; por tanto, con mucho o todo que absorber de lo que proviene de afuera. En esa medida, una escuela que no fortalezca la identidad es simplemente un espacio que se constituye a partir de la segregación y marginación<sup>9</sup>. Ahora bien, el reescribir la historia en este contexto caótico de la pérdida de identidad y en medio, además, de una historia tradicional contada desde las cimas, debe ser necesariamente tomada como una tarea comunal, donde la educación oficial de hoy pase a convertirse en una educación popular en el sentido de que la educación escolar esté constantemente en diálogo con la población para presentar a los estudiantes su identidad histórica, social, territorial, emocional y económica de manera vivencial (González, 2012).

Se habla entonces de una pretensión educativa por aprovechar las reservas culturales locales que se dejan ver a través de la diversidad de los elementos patrimoniales, para, de este modo, generar con cada uno de estos elementos históricos una funcionalidad educativa específica, didáctica e importante para compartir con la nación. Las escuelas deben funcionar en consecuencia como revitalizantes de todo patrimonio cultural como formas de identidades múltiples, pero a la vez asociativas, buscando una experiencia educativa comunitaria e integracionista. Este es un reto que se plantea debido a que las visiones pedagógicas sobre los patrimonios, elementos culturales e historias locales en las escuelas siguen siendo percibidas como una «reducción en la escala de análisis [...] como una crónica secundaria, desprovista no solo de épica, sino también de relevancia» (Caletti, 2017, p. 15).

La historia local, por tanto, debe ser reinterpretada como una corriente científica que se comporta como motivadora de los estudiantes, impulsándolos a investigar y reconfigurar su pasado próximo de manera sistemática y auténtica, con el propósito de adquirir sentido de pertenencia y conciencia política. Aquí es importante también analizar la acción

---

9 Se debe aclarar que la educación formal es hoy discordante con la praxis social-comunitaria, donde permanecen las identidades bajo tradiciones orales, religiosas, en danzas, etc.

docente, quienes deben asumir el papel de *inter* y *transconector* entre estudiante y su entorno, valorando la identidad local y desarraigando la concepción occidental que la define como «una mirada reducida de las cosas, como una escala de análisis y acción que resulta calificada como de racionalidad estrecha o particularista en relación con la visión nacional» (González, 2012, pp. 54-55).

## Conclusión

Revisar, analizar y enseñar historia local es un medio pedagógico para la formación y reconfiguración identitaria sólida y coherente, en el que el sujeto percibe a su entorno como un ambiente singular e importante dentro de un contexto histórico más amplio. De igual manera, la historia local funciona también como un medio didáctico que permite acercar al estudiante con su pasado histórico-cultural más próximo o reconocible. Así, la *historia marginada*, popular, periférica, pasa a ser coprotagonista de un cúmulo de acontecimientos dentro de la formación del Estado, desarrollando y fortaleciendo la memoria individual-colectiva del hombre.

Desde la óptica decolonial, la historia local también cumple la función de resistir cultural, social, política y epistémicamente a la dominación-colonización euro-norteamericana-centrista, por lo que es necesario comprender que «la pertenencia a un pueblo no es suficiente para explicar a cabalidad la identidad de sus miembros, sino lo que perdura a través del tiempo» (Cépeda, 2010, p. 15). De esta manera, más que pertenecer a un contexto histórico-geográfico, el individuo debe ser capaz de enfrentarse a la universalización occidental-moderna que invisibiliza su pasado y lo posiciona al margen de todo diálogo universal intercultural de desarrollo.

De esta manera se puede concluir que existe la necesidad de repensar el pasado y mostrarle a la comunidad otras formas de ver, entender y actuar en el mundo, siendo estas *otras formas* las propias del Sur. Desde el marco pedagógico, la necesidad está en reconfigurar la enseñanza mostrándole al estudiantado la contracara histórica que le permita identificarse y ser parte de la misma dentro de la educación formal, democratizando los espacios y viabilizando nuevos caminos y relaciones sociales horizontales. En suma, la historia, desde los bordes en clave decolonial, se presenta como ese camino filosófico que entra en la educación para dar otra mirada a la actual pedagogía desde las cimas, eurocéntrica, racial y homogenizante que imposibilita la real independencia del ser —hombre del sur— y lo encamina hacia la subordinación.

### **Contribución de autoría**

Erik Felix Asencio, David Auris Villegas y Pablo Saavedra Villar cumplieron los roles de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción—revisión y edición de la versión final.

### **Fuente de financiamiento**

Autofinanciado.

### **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, (15), 256-269. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5025>

Abarca, B. y Ramos, Y. (2019). Identidad Cultural latinoamericana: un caso de sensibilización en Venezuela. *Social Innova Sciences*, 1(2), 16-26. <https://socialinnovasciences.org/ojs/index.php/sis/article/view/20>

Álvarez, M. (2010). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 149-164. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5928>

Anguera, C. y Santiesteban, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En A. Hernández, C. García y J. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395-402). Universidad de Extremadura.

Asprella, E. y Schulz, J. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del el sur y pensamiento decolonial. Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (57), 177-196. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-81042020000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042020000100007&lng=es&tlng=es).

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Caletti, B. (2017). ¿Cómo se enseña la historia local? Algunos apuntes sobre el problema de las escalas y lo local en la historia. *Fundación Arcor*, (11), 14-21. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/48797>

Calvas, M., Espinoza, E., y Herrera, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Revista Conrado*, 15(70), 193-202. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1124>

Cavalcanti, E. (2023). Historia, memoria y enseñanza de la Historia: entre usos y abusos. *Desde el Sur*, 15(1), 1-23. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1226>

Céspedes, N. (2010). Algunos conceptos involucrados en el desarrollo de la identidad. En N. Acuña, J. Almonte, G. Arizaga, F. Ataucure y A. Mauricio (eds.), *Fortaleciendo nuestra identidad. Aportes para conocer la historia del distrito de Independencia en el contexto de Lima Norte* (pp. 15-19) Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

- Cota, O. (2021). Transversalidad entre el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial. *Analéctica*, 8(49), 4-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5813611>
- Díaz, J. (2020). La transeducación como una expresión del futuro de la educación: Perspectiva decolonial sobre la educación democrática. *Revista Ethika+*, (2), 53-78. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.58525>
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(12), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611355>
- Dussel, E. (2008). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Biblioteca Indígena, Colección Pensamiento Crítico.
- Felix, E. (2021). Perú: lucha por la integración pluricultural y el peligro de la modernidad en la educación. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 33-50. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.002>
- Felix, E. (2022). *Pedagogía descolonial e historia local para reflexionar sobre la enseñanza de nuestra historia* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7821>
- Fernández, D., y Sánchez, R. (2016). Actividades de historia local y su vínculo con la historia de Cuba. *Pedagogía y Sociedad*, (46), 43-67. <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/467>
- Flores, M., (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Ópera*, (7), 35-54. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1183>
- Folchi, M. (2017). La incorporación de la historia local a la enseñanza formal de la Historia: desafíos y oportunidades. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2), 1-19. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47043>
- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria, jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, (14), 73-85. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-26812017000200073](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200073)
- González, R. (2012). La identidad local en las visiones de desarrollo. *Revista de Geografía Espacios*, 2(4), 49-6. <http://revistas.academia.cl/index.php/esp/article/view/341>
- Guzmán, P. (2023). La disciplina histórica escolar como proyección de la modernidad eurocéntrica: una reflexión desde la decolonialidad. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 97-107. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/5784>

Gutiérrez, E. (2021). Aportes para una enseñanza multilínea, intercultural, decolonial y pluriversal de nuestras historias. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 8(16), 115-124. <http://www.perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/307>

Hechevarría, J. y Piclín, J. (2010). El desarrollo de la identidad cultural mediante el estudio del patrimonio histórico y su vínculo con la historia local. *EduSol*, 10(33), 77-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748672008>

Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia Y Espacio*, 15(53), 9-18. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>

Jiménez, J. (2020). El conocimiento de la historia local a través de los principios científico didácticos: la conquista de Íllora y su organización señorial. En J. García, R. Gómez y P. Cózar (coords.), *La historia moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 125-135). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Joan, M. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Alfaomega Grupo Editor.

Kapsoli, W. (2005). *Capital cultural y educación*. Editorial San Marcos.

Magnano, F. (2007). La concepción de la historia local y regional desde el pensamiento didáctico: representaciones cotidianas en la formación de conceptos. *Antropol.sociol*, (9), 353-363. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/866>

Mejía, D., Albán, J. y Garcés, E. (2022). Identidad cultural latinoamericana: de las definiciones teóricas a las resistencias decoloniales. *Revista de Filosofía*, 39(102), 156-166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7042110>

Ministerio de Educación, Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Montalvo, J. (2022). La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 36-46. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.443>

Montoya, S. (2021). *Aníbal Quijano. Reconstrucción de su vida y obra. 1948-1968*. Heraldos Editores.

Pastor, G. (2016). Estudio sobre la afirmación de la identidad nacional en el Perú. *Revista Temática Centro de Altos Estudios Nacionales*, (2), 109-134. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5\\_uuibd.nsf/724B14F44EA54588052582BE00770AD7/%24FILE/ART4-G-Pastor.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uuibd.nsf/724B14F44EA54588052582BE00770AD7/%24FILE/ART4-G-Pastor.pdf)

- Pérez, J. (2021). Filosofías del Sur: filosofía de la liberación, filosofías de la interculturalidad y pensamiento decolonial. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (20), 1-15. <https://doi.org/10.12795/anduli.2021.i20.01>
- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000400011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400011)
- Pimienta, A. (2007). La configuración de la identidad local en la diversidad cultural: el caso de Caucasia. *Palobra*, (8), 60-77. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/226>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, *Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184. <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- Pons, A. (2020). De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes. *Hispania Nova. Primera Revista de Historia Contemporánea On-line en Castellano. Segunda Época*, (1), 52-80. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Pulido, J. y García, M. (2010). Promoción de la identidad desde la historia local, a través de propuestas de escritura en la escuela. *Anuario GRHIAL Universidad de Los Andes*, (4), 169-202. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/35793>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis (selecc.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Rappaport, J. y Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa: desafíos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, (29), 39-62. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-16172005000100003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172005000100003&lng=en&tlng=es).
- Rodríguez, Y. (2018). La cátedra local, como estrategia de aula, para formar identidad histórica y cultural. *Revista Palobra*, (18), 174-193. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7678>
- Roiz, M. (1981). Identidad y conciencia nacional y regional de los pueblos de España. *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 45, 29-55.
- Romá, M. (2021). Aportes del pensamiento decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la universidad. *Revista de Investigación y Disciplinas*, (5), 65-86. <http://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/163>

Vila, I., Guitart, M., y Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, (353), 39-65. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4d107407-6699-4dfc-bf7f-d1c547d313ed/re35302-pdf.pdf>

Ynoub, R. y Samaja, M. (2021). Aportes para una reflexión crítica (epistémico-política) del llamado «giro decolonial» y la «Epistemología del Sur». *Revista de Psicología*, 21(2), 48-75. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe128>

*Recepción: 11/6/2023*

*Aceptación: 6/7/2023*