



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Juan de Dios Escalante Rodríguez
y Jimy Humpiri Nuñez



Coordinadores



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores

**Juan de Dios Escalante Rodríguez
y Jumi Humpiri Nuñez**

Edición a cargo de Edith Castañeda Mendoza



COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilvia, Universita Pegaso, Italia.

Edith Castañeda Mendoza, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores;

Juan de Dios Escalante Rodríguez

Jumi Humpiri Nuñez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-4-2

323 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

<https://doi.org/10.32870/interdisciplinaciencia>

CAPÍTULO 12

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL RELATO

Jorge Labarreda González
ORCID: 0009-0001-6256-0711

Blanca Edith Vergara Ortega
ORCID: 0009-0005-6250-6765

Gustavo López Ángel
ORCID- 0000-0001-8827-2200

Amado Manuel Cortés
ORCID-0000-0002-9472-9462

Resumen

Este artículo propone una metodología genealógica y relacional para repensar la enseñanza de la historia en el aula universitaria desde una perspectiva crítica y decolonial. Frente a los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la memorización de cronologías, se plantea un enfoque que concibe la historia como relato, la imaginación como herramienta epistemológica y el aula como dispositivo de poder-saber. Desde los aportes de Michel Foucault, Michel de Certeau, Gayatri Spivak, C. Wright Mills, Giorgio Agamben y Edgar Morin, y en diálogo con la propuesta de Gutiérrez Carmona (2023) sobre la arqueología del saber como práctica crítica, se examina cómo la escritura de los aprendientes puede convertirse en un espacio de emergencia donde los cuerpos narran, las memorias irrumpen y lo ausente se imagina. La metodología articula genealogía, relato e imaginación como prácticas pedagógicas críticas, mostrando cómo lo cotidiano, lo silenciado y lo aparentemente nimio revelan estructuras profundas de poder. A través de ejemplos extraídos de ensayos áulicos, se demuestra que la historia no sólo se enseña, sino que se hace y rehace en la relación entre cuerpos, memorias y palabras. Este trabajo concluye que enseñar historia implica más que transmitir un legado: es crear un espacio en el que lo ausente pueda, por fin, decirse.

Palabras clave:

Aula, genealogía, imaginación, poder, relato crítico.

Introducción: cuando el árbol muestra sus raíces

Toda historia comienza con un relato, pero no todo relato logra desvelar sus raíces. En la enseñanza tradicional, la historia suele presentarse como una secuencia objetiva de hechos, lineal y autosuficiente, cuya autoridad se sostiene, como en la fábula de Hans Christian Andersen El traje nuevo del emperador, mientras nadie se atreva a interrogar sus fundamentos. En el cuento, el poder del monarca no radica en sus ropas inexistentes, sino en el consenso de quienes callan. De modo

semejante, la historia que se enseña como verdad incuestionable se sostiene en la aceptación acrítica de sus narrativas dominantes. Interrumpir ese consenso —como hace el niño que grita que el emperador está desnudo— es un acto de imaginación y pensamiento crítico, necesario también en el aula (Andersen, 1837/2016).

Como señala Gutiérrez Carmona (2023), “la historiografía se convierte en una herramienta indispensable que ayuda al ser humano a reflexionar sobre su existencia, sobre su presente” (p. 4). Desde esta perspectiva, el análisis arqueológico propuesto por Foucault no se reduce a un ejercicio conceptual, sino que se convierte en un medio para interrogar críticamente las condiciones históricas de producción del saber y las relaciones de poder que lo sostienen.

Michel de Certeau propone una imagen poderosa para pensar esta dimensión subterránea de la historia: “La supervivencia del árbol está firmemente ligada a sus raíces” (Certeau, 1993, p. 31). El árbol —la historia narrada, institucionalizada, enseñada— sólo puede comprenderse cuando se hacen visibles sus raíces, es decir, las condiciones sociales, políticas y epistémicas que la hacen posible. Mostrar las raíces implica desplazar la mirada de la superficie de los acontecimientos hacia los procesos que los producen, los discursos que los legitiman y los cuerpos que los encarnan. Enseñar historia, desde esta perspectiva, no consiste en repetir cronologías sino en revelar las fuerzas que las sostienen y cuestionar la aparente neutralidad del saber histórico.

Enseñar historia, desde esta perspectiva, no significa limitarse a repetir cronologías ni a transmitir datos aislados, sino revelar las fuerzas que las sostienen y cuestionar la aparente neutralidad del saber histórico. La enseñanza de la historia no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos: debe asumirse como un ejercicio de problematización del tiempo, de sus rupturas y continuidades, que haga posible una comprensión crítica del presente. El sentido del conocimiento histórico no reside en la acumulación de hechos, sino en la capacidad de interrogar los regímenes de verdad que los organizan y en analizar las formas en que dichos regímenes configuran subjetividades y prácticas sociales.

Michel de Certeau profundiza esta idea al señalar que la historiografía no estudia simplemente el tiempo, sino que “sustituye

el conocimiento del tiempo por el conocimiento de lo que está en el tiempo" (Certeau, 1993, p. 38). El tiempo, más que un objeto, es la condición de posibilidad del saber histórico, el tejido invisible sobre el cual se traman las narraciones que buscan dar sentido a los acontecimientos. La labor del historiador consiste entonces en hacer visibles las tramas que se tejen a priori entre el comienzo y el orden, en señalar cómo las lagunas y los silencios no son fallas del relato, sino lugares desde los cuales se construye su sentido. Enseñar historia como problematización del tiempo implica abrir el aula a esa dimensión invisible: mostrar que el conocimiento histórico no se limita a registrar hechos, sino a pensar cómo se configuran en un entramado temporal que articula pasado, presente y futuro.

En este horizonte, la imaginación ocupa un lugar central. Gayatri Chakravorty Spivak señala que "cualquier teoría sobre la imaginación [...] debe reducirse a su mínimo convencional: la habilidad de pensar cosas ausentes" (Spivak, 2003, p. 13). Imaginar lo ausente no es un acto de evasión, sino un gesto político y epistemológico: permite pensar aquello que ha sido silenciado, invisibilizado o marginado por el relato histórico dominante. La imaginación se convierte así en una herramienta crítica que abre posibilidades de lectura del pasado y del presente más allá del archivo oficial.

La propuesta de C. Wright Mills resulta igualmente fundamental para comprender esta tarea. Su noción de imaginación sociológica nos impulsa a vincular las experiencias personales con los procesos históricos más amplios, al mostrar cómo la biografía individual y la historia social están profundamente entretejidas en la conformación de la vida colectiva (Mills, 1959/2003, p. 14). En el aula, esta perspectiva permite que los aprendientes reconozcan su propia experiencia como parte de un entramado histórico mayor, borrando la frontera entre sujeto y objeto del conocimiento.

Finalmente, Michel Foucault nos recuerda la necesidad de encarnar la historia, de reconocerla como una práctica que se inscribe en los cuerpos. En sus palabras, "El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo [...] La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de

historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1979, p. 14). Desde esta perspectiva, enseñar historia implica también atender a las huellas corporales del poder, a los modos en que el pasado habita el presente a través de las prácticas, gestos y memorias inscritas en los cuerpos individuales y colectivos.

Este artículo propone, por tanto, una metodología que permita a los aprendientes ver la asignatura de historia como un relato en disputa. La metáfora del árbol que muestra sus raíces nos servirá de guía para revelar los fundamentos ocultos del saber histórico; la fábula del traje del emperador, para cuestionar la autoridad de los relatos dominantes; y la imaginación —en sus dimensiones sociológica, política y genealógica— como clave para pensar lo ausente y abrir nuevas posibilidades de narración. En este gesto se juega no sólo la transformación de la enseñanza de la historia, sino también la posibilidad de construir subjetividades críticas capaces de intervenir en el presente.

La genealogía como método: cuerpo, historia y procedencia

El docente frente al aula es como un mago con la chistera vacía o llena de un universo que no está precisamente en el aula, sino en la concurrencia. Lo que emerge en ese espacio no depende únicamente del repertorio que el profesor tenga preparado, sino de la interacción viva entre saberes, experiencias y memorias que se encuentran allí. La enseñanza de la historia no reside en los manuales ni en la linealidad de los programas oficiales, sino en la potencia de convocar tiempos, cuerpos y voces ausentes. Lo que ocurre en el aula es un acontecimiento: un lugar donde la genealogía desentierra raíces, el relato da forma a los hilos dispersos del tiempo, y la imaginación abre fisuras en los relatos dominantes.

Michel Foucault otorga a la genealogía un sentido metodológico que subvierte el paradigma historiográfico tradicional. En oposición a la historia de las continuidades y de los grandes relatos fundacionales, la genealogía se dedica a “desenterrar los comienzos, los accidentes, las desviaciones y los olvidos” (Foucault, 1979, p. 13). No busca un origen puro, sino que revela cómo los acontecimientos, las instituciones y las verdades han sido producidos por relacio-

nes de fuerza y contingencias históricas. La genealogía es, por tanto, un método que sustrae a la historia de la ilusión de la linealidad y la inscribe en un campo de luchas, discontinuidades y reconfiguraciones permanentes.

Esta formulación implica un desplazamiento radical en la forma de pensar la historia. Los procesos históricos no son entidades abstractas situadas “fuera” de nosotros; están inscritos en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos, en los hábitos y en las memorias. Enseñar historia desde una perspectiva genealógica significa, por tanto, reconocer que el pasado no está detrás, sino en nosotros, actuando aún en la manera en que hablamos, habitamos el mundo y construimos identidades.

Por ello, la genealogía no sólo es un método historio-gráfico, sino también un gesto pedagógico. En el aula, asumir la genealogía significa invitar a los aprendientes a mirar sus propios cuerpos —sus lenguas, creencias y gestos— como archivos vivos de la historia. Significa también mostrar que las identidades no son esencias fijas, sino efectos históricos moldeados por relaciones de poder. “La historia —escribe Foucault— no es un saber neutro; es un instrumento y un campo de lucha” (Foucault, 1979, p. 17). De ahí que la genealogía no busque la objetividad del relato tradicional, sino que rastree las luchas, las resistencias y las estrategias que han producido las formas actuales de verdad.

Este enfoque permite desmontar la ilusión de continuidad que suele dominar la enseñanza escolarizada. Al subrayar los accidentes, las rupturas y las contingencias, la genealogía muestra que el presente no es el resultado inevitable del pasado, sino la configuración siempre inestable de relaciones históricas. Tal perspectiva tiene implicaciones pedagógicas profundas: enseñar historia deja de ser la transmisión de un relato cerrado para convertirse en un ejercicio de crítica y desnaturalización. El aula se transforma en un laboratorio donde los aprendientes aprenden que las categorías con las que nombramos el mundo —nación, ciudadanía, familia, raza o género— no son verdades eternas, sino productos históricos contingentes susceptibles de ser transformados.

En suma, la genealogía desplaza la enseñanza de la historia del terreno de la memoria acumulativa al de la interrogación crítica. El aula deja de ser el lugar donde se repiten verdades heredadas y se convierte en un espacio de problematización donde el pasado se comprende como una fuerza viva que atraviesa el presente. El mago con la chistera no saca conejos de un sombrero vacío: convoca mundos posibles desde el archivo vivo del cuerpo y desde las huellas que el poder ha dejado en él. En esa concurrencia —no en la chistera— radica la verdadera magia del acto educativo.

El relato y el gesto de narrar el tiempo

Si la genealogía revela la historia en el cuerpo, el relato es el gesto que la hace inteligible en el tiempo. Enseñar historia implica un doble movimiento: no basta con desenterrar los procesos que han dejado huellas en nosotros, es necesario narrarlos para que cobren sentido y se inscriban en una trama temporal. En este gesto narrativo se juega la posibilidad misma del conocimiento histórico. Michel de Certeau propone una imagen decisiva para comprenderlo: “La supervivencia del árbol está firmemente ligada a sus raíces” (Certeau, 1993, p. 31). La metáfora nos recuerda que el tronco visible —la narración histórica que solemos enseñar y repetir— depende de un entramado invisible de raíces que lo sostiene: las condiciones sociales, políticas, epistémicas y simbólicas que permiten que ese relato exista.

Narrar el tiempo, desde esta perspectiva, no significa simplemente ordenar hechos en una línea cronológica. Significa trazar relaciones, colocar acontecimientos en el entramado de fuerzas y silencios que los hacen posibles. Certeau lo expresa con claridad: “La historiografía sustituye el conocimiento del tiempo por el conocimiento de lo que está en el tiempo” (Certeau, 1993, p. 38). En otras palabras, el tiempo no es un telón de fondo pasivo ni un escenario neutral sobre el cual se despliega la historia; es una construcción narrativa, una forma de organizar el devenir para hacerlo inteligible. “La temporalidad proporciona el cuadro vacío de una sucesión lineal que responde formalmente a la pregunta sobre el comienzo y a la exigencia de un orden” (Certeau, 1993, p. 38). El relato histórico, entonces, no se limita a describir el paso del tiempo: lo produce como estructura de sentido.

Esta operación narrativa no es inocente. Narrar el tiempo es también un modo de ejercer poder, de decidir qué merece ser recordado y qué quedará en el olvido. Por ello, sostenemos que la enseñanza de la historia debe concebirse como un ejercicio de problematización del tiempo, de sus rupturas y continuidades, que haga posible la comprensión crítica del presente. Enseñar historia implica, entonces, mucho más que transmitir una cronología: supone abrir el relato a sus fisuras, señalar sus lagunas e interrogar sus silencios. Significa invitar a los entes aprendientes no sólo lo que está dicho, sino también aquello que ha sido sistemáticamente excluido del discurso histórico. Tal como advierte Gutiérrez Carmona (2023), narrar el tiempo desde la enseñanza de la historia implica reconocer que no hay relato neutral, pues toda cronología es el resultado de “la construcción política de los relatos históricos que legitiman ciertas versiones del pasado mientras silencian otras” (p. 51).

En este punto, la noción de contemporaneidad desarrollada por Giorgio Agamben aporta una clave fundamental para repensar la relación pedagógica con el tiempo. Agamben sostiene que “pertenecer verdaderamente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones; pero, justamente por esto, a través de ese desvío y ese anacronismo, él es capaz —más que el resto— de percibir y aferrar su tiempo” (Agamben, 2011, p. 5). Ser contemporáneo, en esta perspectiva, no significa habitar pasivamente el presente, sino establecer con él una relación crítica, marcada por la tensión entre pertenencia y distancia. El contemporáneo no se limita a vivir su tiempo: lo interroga, lo percibe en su oscuridad, reconoce sus discontinuidades.

Incorporar esta idea a la enseñanza de la historia supone formar sujetos capaces de mantener esa distancia reflexiva con el tiempo que habitan. En lugar de adherirse sin cuestionamiento al relato dominante, el aprendiente-contemporáneo se convierte en lector activo del presente, capaz de percibir sus sombras y de pensar sus ausencias. Esta capacidad de desajuste —de mirar el presente desde un punto de no-coincidencia— convierte la enseñanza de la historia en un acto político y emancipador. El aula deja de ser un espacio de adaptación al relato oficial y se transforma en un laboratorio de interrogación temporal, donde se exploran los límites y las posibilidades del presente.

Desde esta perspectiva, el relato histórico no es un simple medio para transmitir conocimiento sobre el pasado. Es, sobre todo, un dispositivo para pensar el presente y abrir el futuro. Su poder no radica en fijar una verdad, sino en revelar que toda narración es una toma de posición, una selección y una exclusión. Enseñar historia es, entonces, enseñar a narrar el tiempo como un campo de disputa. Implica mostrar las raíces invisibles del árbol histórico, hacer conscientes las operaciones que ordenan el relato y, sobre todo, formar sujetos capaces de ver la oscuridad de su tiempo y de imaginar otros modos de habitarlo.

La imaginación sociológica y la experiencia histórica

Y acaso, en la narrativa de la modernidad capitalista, patriarcal, racista y clasista, ¿no somos todos —incluso quienes gozan del privilegio— subalternos de aquello que Edgar Morin denomina cegueras cognitivas? En otras palabras, ¿no estamos todos atrapados en una estructura de pensamiento que naturaliza sus propias exclusiones y presenta como universales sus formas parciales de conocimiento? Morin lo expresa con contundencia: “Toda lógica fuera de contexto no es lógica. Una inteligencia que sólo sabe separar fragmenta lo complejo del mundo en pedazos y los aísla de su entorno; pierde la capacidad de situar las informaciones en un conjunto. Una inteligencia incapaz de contextualizar es una inteligencia ciega” (Morin & Cyrulnik, 2005, p. 42). Esta ceguera, inscrita en la racionalidad moderna, no es sólo un límite epistemológico: es una forma de subalternidad que atraviesa a todos los sujetos, incluso a aquellos que parecen ocupar posiciones de poder.

En este contexto, la imaginación sociológica que propone C. Wright Mills adquiere un papel decisivo. Para Mills, esta facultad no consiste únicamente en vincular biografía e historia, sino en transformar la experiencia individual en un punto de entrada para comprender las estructuras sociales más amplias. La imaginación sociológica permite “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad” (Mills, 2003, p. 14), es decir, leer lo personal como expresión de lo estructural y reconocer en la experiencia cotidiana las huellas de procesos históricos profundos. Así, la vida ínti-

ma deja de ser un asunto privado para convertirse en un lugar desde donde se puede pensar críticamente la sociedad.

Esta capacidad es profundamente pedagógica. Enseñar historia desde la imaginación sociológica significa habilitar a los aprendientes para que reconozcan sus propias vidas como textos históricos, tejidos en una trama que excede su individualidad. Significa también mostrar que las estructuras que parecen naturales —el género, la raza, la clase, el poder— son productos históricos contingentes, que pueden ser interrogados, resistidos y transformados. En esta clave, el aula deja de ser un espacio donde se memorizan datos del pasado y se convierte en un laboratorio donde se analizan las conexiones entre lo vivido y lo histórico, entre lo íntimo y lo colectivo, entre el cuerpo y la estructura.

La imaginación sociológica también actúa como antídoto contra la ceguera contextual que denuncia Morin. Al situar cada experiencia en su red de relaciones, rompe con la tendencia moderna a aislar fenómenos, separar disciplinas y fragmentar el saber. En lugar de ofrecer respuestas cerradas, abre preguntas: ¿cómo se inscribe la historia en mi cuerpo? ¿Qué estructuras moldean mis decisiones cotidianas? ¿Cómo se relacionan mi biografía y los procesos históricos más amplios? En este sentido, la imaginación sociológica no es sólo una herramienta analítica, sino un gesto desobediente que reconfigura el pensamiento histórico desde sus márgenes.

En diálogo con Spivak, esta operación implica también imaginar lo ausente, aquello que no está presente en el relato dominante pero que sigue actuando en las sombras. La imaginación sociológica no se limita a conectar lo que ya conocemos, sino que nos impulsa a buscar lo que no ha sido dicho, a preguntarnos qué historias faltan en la narración oficial, qué cuerpos han quedado fuera del archivo. En este punto, la imaginación se vuelve subversiva: nos obliga a reconocer que la historia no está completa y que el presente está habitado por ausencias que demandan ser pensadas.

Finalmente, esta forma de pensar el vínculo entre biografía, historia y contexto puede leerse como un modo específico de ser contemporáneo en el sentido agambeniano. Recordemos que, para Agamben (2008), el contemporáneo es aquel que no coincide del todo con su tiempo y que, precisamente por ese desajuste, puede

percibir su oscuridad. La imaginación sociológica enseña a habitar esa distancia: a no aceptar el presente como destino, sino a interrogarlo, a percibir en él las discontinuidades que lo atraviesan y a imaginar otras formas de existencia. En un mundo que naturaliza sus violencias bajo la apariencia de lo inevitable, esa capacidad de desfasarse es una forma de resistencia.

La enseñanza de la historia, desde esta perspectiva, no consiste en transmitir verdades inmutables ni en celebrar un pasado glorioso. Consiste, más bien, en formar sujetos capaces de pensar críticamente su propio lugar en el mundo, de leer la historia en sus cuerpos y en sus biografías, y de imaginar lo que todavía no ha sido narrado. Sólo así la educación histórica deja de ser un instrumento de reproducción y se convierte en una práctica de emancipación.

Pensar la enseñanza de la historia como un relato no significa resignarse a repetir un discurso heredado, sino interrogar las formas en que ese discurso se produce, se transmite y se inscribe en los cuerpos. A lo largo de este capítulo hemos propuesto una travesía que va de la genealogía al relato, y de la imaginación sociológica a la experiencia histórica, con el propósito de mostrar que enseñar historia implica mucho más que transmitir un conjunto de hechos del pasado: supone crear las condiciones para que emerja una relación crítica con el tiempo, con el saber y con el mundo.

Desde la genealogía, hemos visto que el cuerpo no es un lugar pasivo donde la historia deja sus huellas, sino la superficie activa donde los acontecimientos se inscriben, se deshacen y se reescriben (Foucault, 1979, p. 14). Esa perspectiva desestabiliza la idea de una historia externa a los sujetos y nos invita a pensar la enseñanza como un ejercicio que parte de lo encarnado, de lo vivido, de la historicidad concreta de quienes aprenden. El relato, por su parte, nos recuerda que el tiempo no es un telón de fondo neutro, sino una construcción narrativa, una forma de organizar la experiencia (Certeau, 1993, p. 38). Narrar el tiempo es, en este sentido, un acto político: implica decidir qué voces se escuchan, qué hechos se legitiman y cuáles se excluyen. Y es precisamente allí donde enseñar historia se convierte en un ejercicio de desnaturalización, en una invitación a problematizar las estructuras que organizan la memoria colectiva.

La imaginación, como planteó Spivak, irrumpe en esta trama como fuerza desobediente. Su capacidad de “pensar cosas ausentes” (Spivak, 2003, p. 13) nos obliga a reconocer que todo relato está atravesado por silencios, que toda historia está incompleta. Imaginar lo ausente no es una evasión, sino una forma de intervenir en el presente desde sus huecos, de abrir la posibilidad de mundos no narrados. Esta operación es radicalmente pedagógica: enseña a mirar más allá del archivo, a sospechar de la totalidad, a preguntar por aquello que el discurso oficial oculta o no puede decir.

En este horizonte, la imaginación sociológica formulada por Mills se revela como un puente entre la experiencia individual y las estructuras históricas. Al “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad” (Mills, 2003, p. 14), permite que el aula se convierta en un espacio donde lo personal se entreteje con lo histórico, donde las vidas concretas se leen como huellas de procesos colectivos. En diálogo con Morin, esta capacidad de contextualizar es también un antídoto contra las cegueras cognitivas de la modernidad, que fragmentan la realidad y separan el conocimiento de su entorno: “Toda lógica fuera de contexto no es lógica” (Morin & Cyrulnik, 2005, p. 42).

La enseñanza de la historia, entendida desde esta constelación conceptual, deja de ser un ejercicio de memorización para convertirse en una práctica de emancipación. Al revelar las raíces invisibles del árbol —aquello que Certeau llama las condiciones de posibilidad del relato—, al invitar a pensar lo ausente con Spivak y a interrogar el presente con la imaginación sociológica de Mills, formamos sujetos capaces de habitar el tiempo con distancia crítica, como propone Agamben (2011, p. 5). En lugar de reproducir las narrativas que legitiman la modernidad capitalista, patriarcal y colonial, el aula se transforma en un laboratorio donde se desarticulan sus dispositivos y se abren horizontes de pensamiento.

Genealogía, relato, imaginación e imaginación sociológica no son categorías aisladas. Juntas, conforman un método para enseñar historia que es también un proyecto político: un modo de devolverle al pensamiento su capacidad de contextualizar, de complejizar, de interrogar y de transformar. Solo desde ahí la enseñanza puede dejar de ser el traje que todos elogian sin atreverse a cuestionar, como en

la fábula del emperador, y convertirse en el gesto de quienes señalan que el relato está desnudo, que el tiempo puede ser pensado de otro modo y que lo ausente, lo silenciado y lo subalterno tienen derecho a irrumpir en la escena.

El aula como dispositivo: entre la transmisión y la irrupción

¿Qué es el aula? La pregunta parece obvia, pero su aparente simplicidad encierra una trampa. En el discurso pedagógico tradicional, el aula se presenta como un espacio físico delimitado, un lugar donde un maestro enseña y los aprendientes aprenden. Esta imagen, tan arraigada en nuestras prácticas y representaciones, parte del supuesto de que el maestro, el aprendiente y la escuela existen como entidades previas, con funciones definidas y estables. Sin embargo, desde una perspectiva genealógica y crítica, conviene invertir el orden de esta evidencia: ni el maestro es un maestro, ni el aprendiente un aprendiente, ni el aula un lugar neutro. Todos ellos son efectos de relaciones históricas, políticas y discursivas que los producen y los hacen funcionar de determinada manera.

Michel Foucault advirtió con contundencia que el poder no debe entenderse como una sustancia ni como un atributo que algunos poseen, sino como un entramado de relaciones que atraviesa el cuerpo social y produce efectos de verdad. En sus palabras:

La verdad de este mundo está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general' de la verdad: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1979, pp. 187-188).

Este desplazamiento conceptual tiene consecuencias profundas para pensar la educación. Si el poder no reside en un sujeto, tampoco lo hace el saber. Y si el saber no es propiedad de quien lo transmite, el aula no puede reducirse a un espacio de imposición vertical, sino que debe entenderse como un entramado de fuerzas donde el conocimiento se produce, se disputa y se reinventa colectivamente.

El aula, desde esta perspectiva, es un dispositivo: una trama de relaciones de poder-saber, prácticas, discursos y cuerpos que produce efectos de verdad, configura subjetividades y regula comportamientos. No existe “antes” de la relación pedagógica; se constituye en ella. Por ello, no se trata de preguntar quién enseña o quién aprende, sino cómo se producen las posiciones de “maestro” y “aprendiente” dentro de un campo de relaciones históricas específicas. El aprendiente no está simplemente “en” el aula: es el aula en tanto su presencia activa y transforma ese entramado. El maestro tampoco “lleva” saber al aula: deviene maestro en la medida en que ocupa una posición específica dentro de esa red. Incluso el espacio material deja de ser un mero escenario y se convierte en parte activa del dispositivo, pues su arquitectura, sus objetos, sus normas y sus silencios moldean las prácticas que en él se desarrollan.

Ni el maestro posee el saber ni el aprendiente es un mero receptor pasivo. Ambos son posiciones que se configuran en el juego de relaciones que el dispositivo activa. El aprendiente no está simplemente “en” el aula: es el aula en tanto su presencia activa y transforma ese entramado. El maestro tampoco “lleva” saber al aula: deviene maestro en la medida en que ocupa una posición específica dentro de esa red. Incluso el espacio material deja de ser un mero escenario y se convierte en parte activa del dispositivo, pues su arquitectura, sus objetos, sus normas y sus silencios moldean las prácticas que en él se desarrollan. Como advierte Foucault, “sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de ‘doble coerción’ política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno” (Foucault, 2008, p. 54). El aula, en este sentido, no es un contenedor donde se deposita conocimiento, sino un espacio donde se interro-

gan las formas históricas de subjetivación y se exploran posibilidades de existencia distintas a las que el poder ha naturalizado.

Este desplazamiento conceptual permite repensar la pedagogía más allá del esquema de transmisión. Enseñar no consiste en llevar un saber acabado a un lugar vacío, sino en producir saber en el entramado de relaciones que constituye el aula. El poder, decía Foucault, “no se posee, no se intercambia, no se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto” (Foucault, 2006, p. 28). Del mismo modo, el aula no “existe” fuera del ejercicio que la actualiza constantemente: emerge en la interacción, en la fricción, en el encuentro entre cuerpos, discursos y memorias. Es allí donde los saberes hegemónicos se legitiman, pero también donde pueden ser resistidos, desplazados y reescritos.

En esta clave, el aula deja de ser un espacio de repetición y se convierte en un campo de posibilidad. Es el lugar donde las genealogías del poder pueden hacerse visibles, donde los relatos dominantes pueden ser interrogados y donde la imaginación crítica puede abrir fisuras en lo establecido. El docente ya no es un depositario de saber, sino un mediador que facilita la emergencia de relaciones nuevas; el aprendiente deja de ser un destinatario para convertirse en productor de sentido. Y el aula, lejos de ser un escenario pasivo, se revela como el laboratorio donde se disputan las formas de saber, de ser y de estar en el mundo.

Foucault llamó a este desplazamiento ontología histórica de nosotros mismos, una forma de pensamiento que no pregunta ya “¿qué es esto?”, sino “¿qué nos pasa?”, “¿quiénes somos en este momento de la historia?” (Foucault, 2008, p. 52). Este giro invita a concebir el aula no como un escenario donde se imparte un saber establecido, sino como un laboratorio donde se interroga el presente, donde se analizan las condiciones históricas que nos constituyen y se exploran las posibilidades de ser de otro modo. La tarea del pensamiento —y, por extensión, de la pedagogía— consiste, entonces, en la “creación de libertad” (Foucault, 2008, p. 54).

En este horizonte, el aula deja de ser un lugar donde se transmite conocimiento y se convierte en un espacio de resistencia ontológica, donde maestro y aprendiente no se reconocen como identidades fijas, sino como posiciones en disputa, abiertas a ser reinventadas. La

pregunta pedagógica no es “¿qué enseño?” ni “¿qué aprenden?”, sino “¿quiénes podemos llegar a ser juntos en este tiempo histórico?”. Solo así el dispositivo educativo deja de reproducir el orden moderno para convertirse en un lugar donde la historia, el poder y el saber pueden ser interrogados desde la posibilidad de lo que aún no somos.

Cuerpos o dispositivos hablando como emergencias

Si el aula no es un lugar neutro, ni el maestro ni el aprendiente son identidades fijas, entonces la enseñanza tampoco puede ser entendida como una simple transmisión de contenidos. La genealogía nos enseña que los cuerpos, los saberes y las instituciones no existen fuera de la historia, sino que emergen en medio de luchas, fracturas, resistencias y contingencias. En palabras de Foucault, “la genealogía, por su parte, restablece los diversos sistemas de sumisión: no tanto el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas” (Foucault, 1979, p. 14). Esta afirmación desplaza el centro de gravedad de la pedagogía: ya no se trata de reproducir una estructura, sino de escuchar las fuerzas que hablan a través de los cuerpos y los dispositivos que conforman el espacio educativo.

Pensar el aula desde la genealogía significa comprenderla como un espacio donde los cuerpos hablan: cuerpos individuales y colectivos, cuerpos inscritos por la historia, cuerpos que recuerdan y resisten, cuerpos atravesados por el poder y, al mismo tiempo, capaces de fisurarlo. El cuerpo del aprendiente no es sólo el lugar donde se deposita conocimiento, sino el campo en el que se inscriben siglos de disciplina, raza, clase, género y nación. El cuerpo del docente no es sólo la encarnación del saber institucional, sino también el efecto de prácticas históricas que lo posicionan como autoridad. Incluso el cuerpo de la escuela —su arquitectura, sus normas, sus rituales— es un archivo vivo donde se sedimentan las formas de gobierno de la modernidad.

Foucault advierte que estas emergencias no son lineales ni pacíficas: “el análisis de la *Entstehung* (emergencia) debe mostrar el juego, la manera como luchan unas fuerzas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tenta-

tiva que hacen —dividiéndose entre ellas mismas— para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento” (Foucault, 1979, p. 14). Esta descripción nos permite comprender el aula como un escenario de combate donde múltiples fuerzas —económicas, culturales, institucionales, afectivas— pugnan por definir qué se enseña, cómo se enseña y qué sujetos pueden existir en ese espacio.

Desde esta mirada, el dispositivo pedagógico no es un instrumento neutral del saber, sino un campo de disputa donde los cuerpos son atravesados por relaciones de poder, pero también las transforman. Los gestos, las palabras, los silencios y las prácticas cotidianas de aprendiente y maestros son formas de resistencia o de reproducción, fracturas o continuidades, aperturas o clausuras. En este sentido, el aula no sólo reproduce el orden social; también lo pone en tensión y puede abrir la posibilidad de imaginar otros modos de existencia.

El desafío pedagógico contemporáneo consiste en escuchar estas emergencias, reconocer en los cuerpos las huellas de la historia y, a la vez, las potencias de lo que aún no ha sido. En lugar de buscar una enseñanza que silencie la contingencia, la genealogía invita a habitar el aula como un espacio de irrupción, donde el pasado no se repite como destino, sino que se despliega como posibilidad. Los cuerpos, entonces, no son meros soportes de un discurso; son archivos vivos de la historia y, al mismo tiempo, laboratorios del porvenir.

Cuerpos que relatan: encuentros, silencios y memorias en la escritura

Si la genealogía nos invita a desconfiar de las esencias y a buscar, en cambio, las huellas del poder en los cuerpos, los gestos y las prácticas, entonces la escritura de los aprendientes constituye un espacio privilegiado de emergencia. El ensayo, lejos de ser un simple instrumento de evaluación, se convierte en un acto genealógico: allí donde el aula como dispositivo activa relaciones de poder-saber, la palabra escrita permite que el cuerpo hable, que la memoria irrumpe y que lo ausente se imagine.

En este sentido, el ensayo no se limita a representar la historia, sino que hace aparecer la historicidad de los sujetos. Como advierte

Foucault, la genealogía “restablece los diversos sistemas de sumisión: no tanto el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas” (Foucault, 1979, p. 14). Cada texto de los aprendientes recrea precisamente eso: una emergencia en la que se cruzan fuerzas históricas, afectivas y sociales, mostrando cómo los sujetos se constituyen en el entrelazamiento de dominaciones y resistencias.

Encuentros y desencuentros: lo diferente de lo diferente

Las voces que irrumpen en la escritura no son homogéneas. Estas escenas no aparecen de manera literal en los ensayos del libro *Desaprender el mundo: Cuerpo, género y colonialidad desde la experiencia vivida* (Labarreda González, coord., 2025), pero condensan y amplifican las resonancias que atraviesan las escrituras reunidas en ese volumen: la culpa corporal, las distancias familiares, los silencios afectivos, la espera como destino de género, la vergüenza heredada y las fisuras desde donde emerge la posibilidad de narrarse. Funcionan como síntesis interpretativa de los gestos, tensiones y heridas que los textos efectivamente presentes en el libro elaboran, aunque no siempre de forma explícita. Más que citas, estas voces operan como resonancias que permiten situar lo que vibra entre líneas y lo que la genealogía reconoce como fuerza subterránea.

Una aprendiente relata la violencia sobre su propio cuerpo:

“Mi cuerpo era un campo de batalla. Cada bocado era culpa. Cada espejo, una sentencia. Quise desaparecerme a mí misma hasta que el hueso dijera la verdad que nadie más veía”

Aquí el cuerpo habla como escenario de la biopolítica: un lugar donde se inscriben discursos de normalización, belleza y control. Pero también aparece la resistencia, la fisura que permite nombrar y, al narrarlo, desestabilizar la lógica que lo produce.

Otra voz se reconoce en la diferencia negada dentro de su propia familia:

“Nunca imaginé que en mi familia hubiera un tío gay, y menos que fuera afrodescendiente. Nadie hablaba de él, como si su existencia fuera una mancha. Pero al conocerlo, vi en su diferencia algo de mí misma. No era vergüenza lo que sentí, sino espejo”

La escritura revela aquí la intersección de racismo, sexualidad y silencio familiar como dispositivos de poder. Pero al mismo tiempo transforma la “mancha” en espejo: la diferencia que era motivo de vergüenza se convierte en posibilidad de reconocimiento.

Una tercera narración, aparentemente trivial, se detiene en la espera frente a un automóvil descompuesto:

“Vi la llanta cambiar y pensé en todo lo que no cambia. En las mujeres que esperan siempre, en las que no llegan nunca. El ruido del gato levantando el coche era el mismo de mis pensamientos: lento, inevitable, desesperante”

El ensayo hace de lo cotidiano un lugar de crítica: la llanta que no cambia se vuelve metáfora de estructuras sociales que perpetúan la espera femenina como destino histórico. El relato abre una grieta en lo ordinario y lo resignifica como acontecimiento.

Lo común en la diferencia: complicidades y memorias compartidas

Las diferencias entre estas voces no las separan; las entrelazan. La genealogía permite ver que lo que las une no es una identidad común, sino el gesto de narrar(se) en la historia, de interrogar el presente desde el cuerpo.

Una aprendienta recuerda el silencio de su infancia ante la complicidad familiar:

“Mi abuela hablaba con ternura de mi primo, aunque todos sabíamos lo que había hecho. Su amor por él no cambiaba, pero tampoco nuestro miedo. Yo era niña y entendía que las mujeres teníamos que callar”

El ensayo revela aquí cómo el poder patriarcal se normaliza en el afecto, cómo la violencia no solo hiere sino que se perpetúa en la complicidad amorosa. La memoria, al hacerse escritura, convierte ese silencio en testimonio y abre la posibilidad de su crítica.

Otra voz irrumpe desde la marca de la exclusión social:

“Yo era la hija de una prostituta. Nadie me lo decía, pero todos lo sabían. Cada mirada en la escuela me recordaba que no era como las demás, que mi cuerpo ya estaba manchado por lo que hacía mi madre”

Aquí la genealogía se encarna en el estigma: el cuerpo de la hija porta la marca social del trabajo sexual de la madre, mostrando cómo

las estructuras de clase y género producen identidades antes de que el sujeto siquiera pueda nombrarlas. Sin embargo, el relato escrito rompe el silencio de esa marca y la convierte en lugar de aparición.

El cuerpo expandido: deseos, frutas y memorias

A estos relatos se suman otros que amplían el horizonte del cuerpo como superficie de inscripción. Una aprendienta recuerda el primer durazno que mordió en la infancia:

"El jugo bajaba por mis manos y mi madre me gritaba que no me ensuciara. Yo solo pensaba en lo dulce, en lo prohibido de esa mancha pegajosa que no quería soltar"

La fruta aquí no es solo alimento, es un acontecimiento sensorial que entrelaza deseo y disciplina: la dulzura como exceso y la voz materna como control.

Otra narración conecta la comida con la experiencia de la pobreza:

"Me daban una manzana partida en cuatro. Decían que era suficiente, pero yo sabía que no. Aprendí a morder despacio, a guardar el último pedazo como si fuera oro. Hoy, cada vez que como manzana, siento la misma mezcla de hambre y vergüenza"

La genealogía muestra cómo incluso lo más íntimo —el acto de comer— se convierte en campo de fuerzas: lugar donde se articulan hambre, desigualdad y memoria.

Un tercer relato asocia las frutas con el despertar sexual:

"El plátano en la mesa me daba risa y miedo. Mis amigas decían cosas, yo me quedaba callada. Era solo una fruta, pero también era un secreto compartido, un chiste que me hacía ruborizarme"

Aquí la escritura muestra cómo la cultura inscribe en los objetos cotidianos códigos de género y sexualidad, revelando el modo en que la risa adolescente es también un acto de resistencia frente al silencio impuesto.

Escritura como reinscripción política

La escritura, en este sentido, se vuelve un acto performativo: no sólo dice, sino que hace aparecer lo que estaba ausente. Cada texto elaborado en el aula es un gesto de reinscripción que subvierte las narrativas dominantes. No se trata únicamente de contar historias

personales, sino de situar el cuerpo y la experiencia como lugares legítimos de producción de conocimiento. Es aquí donde la genealogía despliega toda su potencia crítica: no busca verdades universales, sino que traza cartografías de poder a partir de las fracturas, los desbordamientos y las memorias que resisten el olvido.

Además, estos relatos nos recuerdan que la historia no se reduce a grandes acontecimientos ni a cronologías oficiales. La historia también ocurre en la intimidad de un espejo, en el silencio de una sala familiar, en la espera junto a un automóvil detenido o en el mordisco a una fruta. Allí, en lo que parece minúsculo o irrelevante, emergen los efectos del poder y las formas de subjetivación que lo sostienen. Al escribir sobre esos instantes, los aprendientes transforman lo anecdótico en político y lo privado en colectivo, revelando que el aula es, en sí misma, un laboratorio de memoria y de imaginación histórica.

La multiplicidad de estas voces cuestiona, además, la idea del sujeto homogéneo que la modernidad pretendió universalizar. Cada cuerpo que habla desborda esa pretensión: la joven que lucha contra la anorexia denuncia los imperativos biopolíticos sobre la carne; la nieta que calla ante el abuso muestra cómo la violencia se reproduce en el afecto; la hija estigmatizada por la prostitución materna evidencia la persistencia de jerarquías de clase y moralidad; la aprendiente que muerde un durazno recuerda que el deseo se entreteje con el control, y aquella que ríe ante un plátano señala cómo el género se inscribe en lo cotidiano. Estas historias son fracturas en la narrativa hegemónica, espacios de aparición donde lo subalterno —en el sentido que propone Spivak— no solo puede hablar, sino también transformar el modo en que pensamos la historia.

Finalmente, estos relatos confirman que la genealogía no es únicamente un método para estudiar el pasado, sino una práctica viva que ocurre en el presente. Cada ensayo es una irrupción que desestabiliza las certezas, una toma de palabra que convierte la experiencia en saber. Al abrir el aula a estas escrituras, no sólo enseñamos historia: permitimos que la historia se haga y rehaga en el encuentro entre cuerpos, memorias y palabras. Y quizá ahí resida su potencia política más profunda: en mostrarnos que la enseñanza no es transmisión de un legado, sino creación de un espacio donde lo ausente puede, por fin, decirse.

Conclusiones: el aula como ontología histórica de nosotros mismos

El trabajo desarrollado a lo largo de este artículo ha buscado replantear la enseñanza de la historia desde una perspectiva genealógica, relacional y corporal. Frente a un modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos y la memorización de cronologías, hemos propuesto pensar el aula como un dispositivo de poder-saber y la escritura áulica como un espacio de emergencia. En este marco, enseñar historia deja de ser un ejercicio de repetición para convertirse en un acto crítico: una práctica que interroga los regímenes de verdad, revela sus silencios, cuestiona sus exclusiones y abre el relato a lo ausente.

Uno de los principales hallazgos de este trabajo es que la genealogía, al vincular cuerpo e historia, permite desestabilizar la aparente neutralidad del conocimiento histórico. La escritura áulica, al poner en escena experiencias marcadas por la violencia, el racismo, la sexualidad, el estigma o el deseo, muestra que la historia no ocurre sólo en grandes acontecimientos, sino también en los intersticios de lo cotidiano: en la mesa familiar, en el espejo del baño, en el mordisco de una fruta o en la espera frente a un automóvil descompuesto. En estos escenarios mínimos se inscriben las relaciones de poder y se configuran las subjetividades. Al narrarlos, los aprendientes convierten lo anecdótico en político y lo privado en colectivo, evidenciando que el aula puede ser, en sí misma, un laboratorio de memoria y de imaginación histórica. En esta dirección, Gutiérrez Carmona (2023) sostiene que la enseñanza de la historia debe convertirse en “una práctica crítica que habilite nuevas formas de subjetivación y potencie la emergencia de memorias otras, capaces de disputar el sentido mismo de lo histórico” (p. 59).

Este trabajo dialoga estrechamente con Foucault, al asumir que el poder no es una sustancia que se posee sino una red de relaciones que atraviesa los cuerpos; con Certeau, al entender la historia como una práctica que produce sentido en el tiempo; con Spivak, al reconocer la necesidad de imaginar lo ausente y abrir espacios para la voz subalterna; con Agamben, al pensar la contemporaneidad como una relación crítica con el tiempo presente; y con Morin, al adver-

tir las cegueras cognitivas que limitan la comprensión del mundo complejo. Desde estas convergencias, la propuesta pedagógica aquí desarrollada se posiciona como un intento por superar el modelo positivista y las pedagogías transmisivas que reducen la historia a un relato lineal y homogéneo.

No obstante, este estudio también reconoce sus limitaciones. En primer lugar, el análisis se ha centrado en un conjunto de experiencias narrativas específicas que, si bien son representativas, no agotan la diversidad de voces que habitan el aula. En segundo lugar, la propuesta metodológica, al estar aún en construcción, requiere ser contrastada con más prácticas docentes y contextos institucionales distintos. Finalmente, queda pendiente explorar con mayor profundidad cómo articular esta metodología genealógica con evaluaciones y políticas educativas concretas, de modo que su potencial transformador no quede reducido al espacio del aula universitaria.

En términos de aplicación, los hallazgos aquí presentados abren la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la genealogía, el relato y la imaginación en distintos niveles educativos, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos y productoras/es de conocimiento. Esta metodología podría también enriquecer procesos de formación docente, diseño curricular y políticas de memoria en instituciones educativas que busquen democratizar el saber histórico y reconocer la pluralidad de memorias que conforman la vida social.

A pesar de estas limitaciones, la investigación ha permitido evidenciar que la genealogía, el relato y la imaginación no son solamente herramientas conceptuales, sino también prácticas pedagógicas que transforman la manera en que se enseña y se aprende historia. Al abrir el aula a los cuerpos que narran, a las memorias que irrumpen y a los silencios que reclaman ser dichos, la enseñanza deja de ser transmisión de un legado cerrado y se convierte en un espacio de creación, donde el pasado se reescribe continuamente a la luz del presente y donde lo ausente puede, por fin, aparecer.

Esa es quizá la mayor aportación de esta propuesta: mostrar que enseñar historia no es repetir lo que fue, sino imaginar lo que podríamos ser. Si la genealogía desestabiliza los relatos dominantes y la imaginación recupera lo silenciado, entonces el aula puede deve-

nir en un laboratorio político donde se produzcan nuevas formas de existencia histórica. En este horizonte, Gutiérrez Carmona (2023) recuerda que pensar la enseñanza desde la arqueología del saber exige abrir el espacio educativo a subjetividades otras, capaces de disputar el sentido mismo de lo histórico y de interrumpir el consenso que lo sostiene.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es lo contemporáneo? y otros ensayos*. Barcelona: Anagrama.
- Andersen, H. C. (2016). *El traje nuevo del emperador*. Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1837)
- Certeau, M. de. (1993). La escritura de la historia (J. L. Moctezuma, Trad.). México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. de. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos* (A. Pescador, Trad.). México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Trans.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad* (Ahoracio Pons, Trad.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo* (M. Allendesalazar, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Carmona, A. F. (2023). *El pensamiento de Michel Foucault en la arqueología del saber*. Ciudad de México: FILHA. Recuperado de <https://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2023-06/el-pensamiento-de-michel-foucault-en-la-arqueologia-del-saber-por-alejandro-francisco-gutierrez-carmona>
- Labarreda González, J. (coord.). (2025). *Desaprender el mundo: Cuerpo, género y colonialidad desde la experiencia vivida*. Editorial Giraluna.
- Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica* (Trad. Florentino M. Torner). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1959)
- Morin, E., & Cyrulnik, B. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana* (Colección Paidós Asterisco, N° 12). Barcelona: Paidós.
- Spivak, G. C. (2003). *Otras Asias* (P.S. León, Trad.). Buenos Aires: Paidós.