

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:
LA TEORÍA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES, POR UN RESCATE DE LOS CONOCIMIENTOS Y LA HISTORIA
EN AMÉRICA LATINA

CINDY VANESA LOAIZA TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2023

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA
TEORÍA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES,
POR UN RESCATE DE LOS CONOCIMIENTOS Y LA HISTORIA EN AMÉRICA
LATINA

CINDY VANESA LOAIZA TORRES

2017260039

DIRECTORA: ÁNGELA LOZANO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTA D.C., COLOMBIA

2023

CONTENIDOS

PREFACIO.....	5
1. ¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?	7
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.2 PREGUNTA PROBLEMA.	8
1.3 OBJETIVO GENERAL.	9
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
2. ESTADO DEL ARTE: RECOGIENDO SEMILLAS - LA TEORÍA DECOLONIAL LLEVADA A PROCESOS COMUNITARIOS Y EDUCATIVOS.....	10
2.1 LA TEORÍA DECOLONIAL COMO ESPACIO DE RESISTENCIA EN LATINOAMÉRICA.	11
2.2 REFERENTES DE LA TEORÍA DECOLONIAL.....	19
2.3 ESTUDIOS REALIZADOS DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	24
2.4 PERSPECTIVAS ANTICOLONIALES DESDE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA.....	27
2.5 NOCIONES QUE NOS DEJA LA TEORÍA DECOLONIAL.....	33
3. TRAZANDO LA METODOLOGÍA.....	36
4. CONOCIENDO EL TERRITORIO: UN ESCENARIO PEDAGÓGICO PARA SEMBRAR.....	39
4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA FUNDACIÓN MULTIÉTNICA MUJERES GUERRERAS.....	52
5. HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA.	59
5.1 DESCOLONIZACIÓN CURRICULAR: HACIA UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL.....	62
6. HACIA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL.....	64
7. RECOGER LO TRANSITADO.	69
7.1 HOJA DE RUTA: GUÍAS Y TALLERES.....	69
7.1 LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.	70
7.2 ¿QUÉ NOCIONES QUE NOS DEJA LA APUESTA DE TRASPASAR LA EDUCACIÓN TRADICIONAL?.....	101

8. LAS GRIETAS QUE SE ABREN.....	102
BIBLIOGRAFÍA.	108
ANEXOS.....	115

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación por abrir el espacio de práctica.

A mi mamá por su amor incondicional y por tanto apoyo en este proceso. Estoy muy orgullosa de la joven de 19 años que sacó a sus dos hijas adelante.

A Nico, por su ayuda en este largo camino y por sus palabras de aliento. Eres la muestra de que el amor incondicional existe.

A Isa, que ha sido mi mayor motivación por querer cambiar el mundo de a poquitos. Tú llegaste a cambiarme la vida y por eso soy mejor persona.

A David y Ana por su incondicionalidad, paciencia y amor. Gracias por ser una muestra de que el amor hay que mantenerlo siempre cerca.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por encender en mí la llama de ser profesora.

A las personas que allí conocí y de quienes tanto aprendí. Cami, Nata, Lina y Jhon.

A cada rincón de Colombia en los viajes realizados, fueron enseñanzas que mi corazón siempre va a llevar.

Que la vida triunfe siempre, ¡Gracias totales!

PREFACIO

¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí... [alguien] que interroga!

—Frantz Fanon

El presente trabajo se orientó hacia la sistematización de la práctica educativa en el bachillerato por ciclos donde la apuesta fue integrar la teoría decolonial al proyecto pedagógico que desarrolla la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras en la localidad de Rafael Uribe Uribe de Bogotá. Esta apuesta por la sistematización de la práctica nace del interés por estudiar las estructuras de poder configuradas históricamente alrededor del colonialismo, aún latente en América Latina, establecer cómo el estudio y reflexión sobre estas estructuras supone un tema imprescindible en la enseñanza/ aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Esto teniendo en cuenta que, en la historia reciente de Colombia, comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes siguen vivenciando la ausencia del Estado, y desde la movilización social, abanderan pliegos por la vida digna y el buen vivir. Ejemplos como el paro agrario (2013), el paro cívico en el Chocó (2016) y las caídas de monumentos accionadas por comunidades indígenas (2019- 2021), dan cuenta de acciones desde las que es posible situar la decolonialidad. Las mujeres también han buscado visibilizar las condiciones de vida de sus comunidades y su rol como gestoras de vida, lideresas que defienden su territorio; como tejedoras, parteras, protagonistas de la medicina tradicional, cantaoras que sanan con su voz, etc.

De ahí el interés por estudiar las estructuras de poder aún persistentes, ya que la educación tradicional, la enseñanza oficial deja a un lado el conocimiento situado de los pueblos y comunidades; es por eso que se implementa en el proyecto pedagógico la teoría decolonial en el bachillerato por ciclos, apostando a salir de los parámetros académicos establecidos, con la intención de pensarse una educación diferente a la que impone la racionalidad eurocéntrica.

Se establece la educación como un puente para integrar conocimientos de las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas que nos han enseñado desde sus saberes otras formas de ver, vivir, relacionarnos y estar en el mundo. Por consiguiente, las estrategias pedagógicas buscan construir un pensamiento crítico desde el área de las Ciencias Sociales. Con estas apuestas e intenciones, la línea de Interculturalidad, Educación y Territorio de la Universidad Pedagógica se presenta como un espacio que permite profundizar los temas de interés, repensar el territorio y las comunidades desde otras perspectivas y además plantear la educación como un proyecto para la emancipación que

permita seguir generando transformaciones a estructuras de poder que imponen solo una forma de vida.

En el transitar de estos andares, la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras la cual lidera un bachillerato por ciclos junto a una entidad privada, fue el espacio donde se llevó a cabo la práctica pedagógica. Por temas de la pandemia y la educación virtual, se propuso un trabajo a través de guías y talleres que buscaba que, a pesar del tiempo definido de seis meses, y a pesar de la distancia, se pudieran generar reflexiones críticas sobre el área de Ciencias Sociales a los y las estudiantes, llegando a acercar nociones de la teoría decolonial a sus reflexiones.

Para la lectura y comprensión de esta sistematización, los capítulos están organizados de la siguiente manera: Capítulo I: plantea cómo surgió el interés por el tema propuesto y las preguntas y propósitos que guiaron la sistematización. Capítulo II y IV: orientados al desarrollo de la línea teórica y conceptual alrededor de las categorías: decolonialidad, territorio, género, colonialidad del poder, saber y ser. Capítulo III: acercamiento al territorio de la práctica pedagógica y la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras. Capítulo V y VI: se establece el enfoque pedagógico con el cual se construye la propuesta a través de la decolonialidad. Capítulo VII: presenta la implementación de la propuesta pedagógica en el bachillerato por ciclos (desarrollo de los talleres y guías). Finalmente, el capítulo VIII en donde se presentan reflexiones acerca de la apuesta decolonial educativa.

CAPÍTULO UNO

¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

La presencia africana no puede reducirse a un fenómeno marginal de nuestra historia. Su fecundidad inunda todas las arterias y nervios del nuevo hombre americano.

Manuel Zapata Olivella

Este capítulo se divide en tres secciones, en primer momento se presenta dónde y cómo surge el interés por desarrollar el trabajo de grado acerca de la decolonialidad, de igual manera, se establece cómo fue el primer acercamiento al planteamiento del problema. En un segundo momento se presentan las preguntas que sugieren cuestionar la educación tradicional y los saberes eurocéntricos. En un tercer y último momento, se plantean el objetivo general y específicos. Los ítems desarrollados serán una guía para enfocar el proyecto pedagógico al sendero de establecer rupturas que nos permitan plantear otra educación, una nueva forma de enseñanza/aprendizaje, que la educación sea un lugar para resistir ante las imposiciones coloniales y proponer nuevos modelos.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación tradicional se ha configurado a partir del proyecto colonizador que, aún en el siglo XXI, sigue reproduciendo la hegemonía de un saber eurocéntrico desde el cual se han suprimido o desplazado saberes de pueblos originarios que dentro y fuera de espacios escolares y académicos han llegado a ser invalidados. En el caso de Colombia, tenemos como ejemplo lo que ha sucedido históricamente con las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, quienes han sido tratadas como minorías relegadas de la construcción de país y de procesos educativos formales. Pese a ello, estas comunidades lideran procesos de movilización social y acciones de resistencia a lo largo del tiempo para fortalecer sus propios procesos; a propósito de, construir una educación situada que permita mayor visibilización y reflexión sobre nuestros contextos, historia y realidades.

La pertinencia de la sistematización radica en visibilizar la importancia de los conocimientos considerados no tradicionales que han sido omitidos en los procesos de educación escolarizada y académica. Así mismo la importancia que, como futura docente, reviste abordar la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales desde perspectivas no eurocéntricas, para pensarnos otra educación que permita construir espacios críticos frente a las problemáticas territoriales y del contexto situado en las realidades latinoamericanas.

Esta visibilización de saberes desde el área de Ciencias Sociales, se llevó a cabo en el escenario de un bachillerato por ciclos a través de: clases, talleres y guías, donde no se pretendió dar una respuesta única, sino aportar elementos para problematizar la mirada eurocéntrica de la educación y aproximarnos hacia la comprensión de una educación decolonial. Así mismo, para generar una transformación en cómo se ven los espacios educativos normativos, además que puedan involucrarse en el proceso y llevarse preguntas sobre una posible educación decolonial, la cual motive a conocer más sobre nuestro contexto; sobre una parte de la historia que no ha sido contada; sobre conocimientos que nos aporten las comunidades que coexisten en nuestro país y continente. Todo esto para cuestionar nuestro contexto y lograr construir un pensamiento crítico.

El propósito, entonces, del proyecto pedagógico no es apelar a discursos antiacadémicos o antiescolares. Por el contrario, se trata de apostar por prácticas pedagógicas en donde interactúen escenarios académicos, escolares y populares, tal como lo menciona Freire (2014) quien considera que:

Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. Y digo esto porque hay educadores populares que en nombre de la revolución encuentran que lo correcto es romper con la academia. A mi juicio es un error, es una traición al pueblo. Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo, hay que prestigiar a la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo (...) El pueblo tiene derecho a saber. (Pp. 45-46)

Asumir la apuesta educativa desde esta perspectiva sugiere proponer la educación como un puente para integrar conocimientos de las comunidades indígenas, campesinas y de afrodescendientes. Esto teniendo en cuenta que durante siglos han cuidado y convivido en sus territorios gestando y practicando saberes cuya relevancia en términos políticos, sociales y culturales no es menos frente a los saberes hegemónicos. Es importante agregar que podemos conocer otra manera de vivir, aprender, conocer y estar en el mundo, ante un proyecto civilizatorio desde el cual se ha impuesto una visión homogénea del mundo.

1.2 PREGUNTA PROBLEMA

Avanzando en el proceso pedagógico, conociendo a la Fundación Multiétnica de Mujeres Guerreras, sus dudas, y sus proyectos a futuro, el bachillerato por ciclos se presentó como una

oportunidad para seguir construyendo una educación no tradicional. Aunque este espacio sea un reto por su carácter no institucionalizado dentro de la educación formal, la Fundación en alianza con Pro-Pymes propone contenidos en tiempos cuyo límite se puede considerar mínimo a la hora de profundizar tanto en los temas como en la construcción de saberes con un sentido pedagógico que responda a dinámicas de enseñanza/aprendizaje significativas. Por ejemplo: en el área de Ciencias Sociales, se desarrollaron cuatro talleres un sábado por mes, con una duración de dos o tres horas; en este proceso se pudo percibir que es muy poco tiempo asignado a profundizar y fortalecer distintos temas.

En este caso, retomo las preguntas anteriores y le sumo una al proceso formativo la cual es: ¿Cómo trabajar de una forma no tradicional la educación y la enseñanza/ aprendizaje de las Ciencias Sociales, en el marco del bachillerato por ciclos, que dirige la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras y que implementa Pro-Pymes? Lo anterior como un reto para seguir trabajando desde la fundación, ya que sus miembros actúan, entre otros, con el rol de intermediación entre los y las estudiantes del bachillerato y el colegio privado que les otorga el título de bachilleres.

1.3 OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta pedagógica que brinde herramientas desde perspectivas decoloniales, para la enseñanza / aprendizaje de las Ciencias Sociales en el bachillerato por ciclos de Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar espacios de trabajo pedagógico, en la clase de Ciencias Sociales de la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras, con el propósito de promover reflexiones acerca de la teoría decolonial y su enseñanza/ aprendizaje situado en los contextos de las y los estudiantes de la Fundación.
- Establecer estrategias pedagógicas y didácticas para integrar saberes y experiencias de las comunidades históricamente minorizadas, que definan uno de los puntos de partida para la enseñanza/ aprendizaje de las Ciencias Sociales desde la perspectiva decolonial en la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras.

CAPÍTULO DOS

ESTADO DEL ARTE: RECOGIENDO SEMILLAS

*¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo
derrumbándose...
el de nosotros resurgiendo.
- Subcomandante Marcos (2012)*

2. LA TEORÍA DECOLONIAL LLEVADA A PROCESOS COMUNITARIOS Y EDUCATIVOS

Este capítulo presenta un estado del arte acerca de la teoría decolonial y cómo ha sido llevada en diferentes momentos e investigaciones a procesos comunitarios y educativos. Se analizaron veinticuatro documentos: once artículos de reflexión, ocho artículos de investigación y cinco capítulos de libros. Para este trabajo, el análisis de estos documentos permitió ampliar la visión sobre lo que se ha escrito acerca de la decolonialidad; las problemáticas que plantean frente a la estructura decolonial, así como distintos conceptos e indagaciones propicias para comprender la dimensión de la colonialidad, sus efectos y las propuestas que surgen como ejercicio frente al colonialismo.

La recopilación de estos documentos y la información obtenida a través de su análisis se realizó a través de la codificación línea a línea de cada uno de estos. Esto con el propósito de identificar: cuáles eran los problemas, las metodologías, las teorías y las propuestas planteadas por los distintos autores y autoras. Entre los temas abordados en estos documentos, destacan: colonialidad, educación hegemónica, conocimiento eurocéntrico, decolonialidad, conocimientos situados, género, pedagogía. Cada uno de estos temas sugieren aproximaciones para comprender de qué se habla cuando se menciona la teoría decolonial y cómo desde distintos lugares han surgido propuestas para su apropiación y aplicación práctica.

El estado del arte se hace necesario para empezar a recoger las semillas que van a permitir abrir el panorama para el proyecto pedagógico, ya que da un esbozo sobre cómo el colonialismo impuso unas estructuras de poder que siguen presentes y se han naturalizado. De acuerdo al análisis realizado, las estructuras de poder han permeado cada aspecto de la vida: primero, desde el establecimiento hegemónico de Europa como centro de la historia, (los pueblos colonizados fueron situados en una posición de inferioridad, en especial las mujeres); segundo, por la producción de saberes situados en Europa como referente epistemológico, político, cultural, etc.

Los estudios decoloniales permiten comprender que se ha validado una forma hegemónica de poder/saber: tanto en el ser, en el conocer y en el habitar los territorios. La occidentalización del mundo y el eurocentrismo, han situado a países llamados "periféricos", como lugares de extracción de recursos para beneficio del norte global y como naciones que deben seguir modelos de desarrollo que apelan a prácticas e ideas de progreso y civilización homogeneizantes. Las consecuencias: desplazamientos, conflictos en las comunidades históricamente oprimidas, guerras, entre otras.

Desde la escuela y la academia, es necesario integrar elementos de la teoría decolonial, ya que en el caso de las Ciencias Sociales se siguen reproduciendo conocimientos hegemónicos en detrimento de conocimientos propios de diferentes comunidades, que aún en la escuela son expuestos como simples costumbres o folclor. Por ejemplo, la reproducción del conocimiento hegemónico se puede observar en dinámicas escolares como la celebración de días como "la raza" en donde se sigue celebrando la invasión de Colón como un hecho histórico que mantiene heroico a este personaje. También con el uso de trajes indígenas para representar la "conquista" o para interpretar la esclavización pintando pieles de estudiantes que no viven en carne propia la racialización.

En contraste, hay escenarios de protesta que, en contravía a la historia oficializada, despliegan acciones como la del 17 de septiembre del 2020, que fue tumbada la estatua de Sebastián de Belalcázar ubicada en Popayán por los Misak. Este acontecimiento fue blanco de innumerables reacciones. Pese a ello, estas acciones dan evidencia de que aún se mantienen en un pedestal personajes desde los cuales se reproduce una visión cerrada y casi unívoca de la historia. Desde la geografía también se han legitimado conceptos problemáticos que no se cuestionaban porque venían de una verdad irrefutable. Tal es el caso del determinismo geográfico que explicaba el subdesarrollo por la justificación de estar ubicados al Sur del Ecuador.

Palabras clave: Teoría decolonial, cultura dominante, América Latina, educación, género.

2.1 LA TEORÍA DECOLONIAL COMO ESPACIO DE RESISTENCIA EN LATINOAMÉRICA

La estructura colonial ha atravesado todas las esferas de la vida: social, cultural, económica, política, etc. Esto ha provocado un control eurocéntrico hacia las llamadas colonias/países periféricos. Un ejemplo claro es lo sucedido con el continente americano y el acontecimiento del "descubrimiento" de Cristóbal Colón como un hecho civilizatorio referenciado en 1492. Este hecho se sigue reproduciendo sin profundizar en su contexto y consecuencias para los territorios colonizados, que aún después de siglos se ven afectados. Eso es explicado por Quijano (2014) desde categorías como: la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Visto desde una perspectiva educativa, la enseñanza de las Ciencias Sociales persiste la reproducción de conocimientos basados en referencias eurocéntricas. Si bien se han creado apuestas como la cátedra de estudios afrocolombianos, también se puede ver que aún se conmemora el "descubrimiento de América" en distintos lugares educativos, sin interrogar a profundidad el impacto sobre territorios en los que han luchado mujeres, campesinado, comunidades indígenas, cimarrones. Es decir, se conmemora una fecha centrada en la figura de Colón y en próceres patrióticos que no son los únicos actores de la historia. Desde el conocimiento eurocéntrico y occidental, se ha pretendido validar aquello hegemónicamente considerado legítimo e invalidar aquello que, por el contrario, se considera ilegítimo.

Las propuestas que han surgido desde la teoría decolonial se han integrado desde los años noventa en distintas partes de Latinoamérica. Son un precedente de resistencia y de lucha las cuales se ven reflejadas en distintas partes del territorio. En el caso de Colombia comunidades y colectivos han logrado anteponerse a este conocimiento catalogado como válido y a la colonialidad que insiste en invalidarlos. Es importante entonces que la educación sea un espacio para el pensamiento crítico y propio, ubicado desde las comunidades y contexto para poder comprender cuál es nuestro entorno, nuestras problemáticas y así lograr actuar sobre él ~~ya~~ con prácticas de emancipación; más allá de las aulas: construyendo desde los territorios y la enseñanza/aprendizaje desde lo colectivo.

El colonialismo ha atravesado lo social, cultural, político y económico

Las y los autores estudiados señalan que el colonialismo es una estructura aún presente en la actualidad. De esta estructura se desprenden problemáticas como: las imposiciones que crea el colonialismo a través de la racionalidad occidental, que valida una única forma de conocer, que enfoca la educación para unos intereses hegemónicos, invisibiliza a las comunidades, refuerza la doble opresión de las mujeres racializadas y despoja de los territorios a las comunidades por programas de desarrollo que traen desventajas y destrucción a la naturaleza.

Según Reyes (2014), el colonialismo se constituye a partir de la perspectiva de civilización, desde allí se impone el modelo europeo y Occidental que era el cual había que seguir al proclamarse la cuna del progreso y bienestar, esto a pesar del saqueo y destrucción hacia las culturas autóctonas de América. Con este discurso se invisibilizan las comunidades y dentro de lo que se denomina progreso, se intensifica la división de naturaleza-hombre; hombre- mujer; blanco-negro y la jerarquización de estas. Todas estas problemáticas generadas como consecuencia del colonialismo son abordadas por las y los autores a través de sus análisis. Se traen a colación en este apartado a propósito de clasificarlas y observarlas cada una, con miras a comprender las distintas esferas sobre las cuales ha impactado el colonialismo en los países llamados periféricos. A continuación, se presentan cada una de

ellas.

Colonialismo occidental

Corrales (2015) menciona que se ha construido una diferencia colonial, la cual ha determinado que son los saberes imperiales los que han establecido las jerarquías y el orden del mundo. Según este autor, desde allí se construyó la diferencia desde lo que no es Europa; también el surgimiento de la promesa de salvación y bienestar, desde la cual se ha configurado la idea de desarrollo que deben seguir los países que han visto en el modelo europeo la superación de su etapa de desarrollo, con el fin de justificar la lógica de expansión imperial de conquista. Dussel (1988) agrega que se mantiene la visión del europeo como descubridor e inventor de América y que, gracias a esto, cobra sentido el continente. En este proceso se veía a los habitantes de América sin sentido, sin historia, sin derechos. Simplemente como un posible recipiente de evangelización.

López (2013) va a agregar un aspecto importante a esta categoría: el término colonización interna. El autor expone que, pese a que los Estados habían logrado su independencia, estas conservaban un mismo orden colonial interno. Además, se sugiere que, desde allí se genera la supremacía cultural de la sociedad dominante; el ser indígena, negro o mujer constituyó una identidad definida desde un punto de vista despectivo, denigrante y además plantea que quienes están culturalmente dominados, suelen experimentar una doble identidad (emancipadora u opresora).

Dentro de la categoría del *colonialismo occidental*, Quijano (2014) trabaja sobre la idea de raza. El autor plantea que sobre ésta se cimienta el poder de la dominación mundial y de los conquistadores, desde allí se clasifica América Latina en posición de subordinación e inferioridad respecto de las potencias mundiales del momento. Por su parte Lugones (2008) enfatiza que la 'colonialidad' no se refiere solamente a la clasificación racial porque es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder. Todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad.

Castillo y Caicedo (2015) sugieren una perspectiva desde las comunidades afrocolombianas. Mencionan que las propuestas del colonialismo occidental y los modelos de desarrollo capitalista desplazan a las comunidades; los vuelven asalariados de sus propios territorios. Además, agregan que una de las peores consecuencias que trajo esto fue el desarrollo del conflicto armado en el territorio colombiano. López (2013) coincide al afirmar que, desde la perspectiva occidental, solo existe una forma racional de "vida buena" como idea de progreso, racionalidad y desarrollo, dejando de lado el reconocimiento de las comunidades negras e indígenas, y sus visiones sobre el territorio.

Lugones (2008) retoma a Quijano el cual entiende a la modernidad como el otro eje del

capitalismo eurocéntrico y global; como una fusión del colonialismo con las demandas del capitalismo, creando intersubjetividades bajo dominación de una hegemonía eurocéntrica. La autora Walsh (2016) y Quijano (2014) afirman que la Modernidad y el colonialismo han impuesto un control de pensar y ser, la cual permea todos los aspectos de la existencia social.

Román (2014) menciona que el colonialismo que predomina en el sistema económico capitalista ha generado discursos y prácticas que desconfiguran las identidades que viven en América Latina. Por ejemplo, se tiene la perspectiva de que el campo-ruralidad se ve con ojos de atraso y la ciudad-urbana con ojos de modernidad, donde está es la única opción para el desarrollo y el bienestar. Jurado (2016) concluye que el modo de vida occidental y eurocéntrico se ha extendido hegemonícamente precisamente ante las imposiciones de la colonialidad, la cual ha invisibilizado, eliminado y subordinado las identidades étnicas que no comparten sus lógicas. Es por eso que los saberes, conocimientos, y prácticas de la occidentalidad se instauran como el modelo a seguir, mientras todo lo demás queda relegado.

Conocimiento eurocéntrico

Reyes (2014) afirma que la racionalidad occidental ha impuesto una sola verdad, a partir de allí las personas colonizadas han asumido el bagaje cultural de los subyugadores y niegan su cultura. Cardona (2017) coincide, ya que en el Valle de Aburrá se han ido perdiendo los saberes propios, ancestrales; en muchos casos estos conocimientos se ven como insignificantes y no relevantes. Lugones (2008) cita a Quijano y explica que la producción de conocimiento está enfocada en uno solo, que se rotula como racional. Quijano entiende que esta forma de conocimiento se impuso en todo el mundo capitalista como la única racionalidad válida y bandera de la modernidad.

Por su parte Fals Borda (2004) se sitúa desde Colombia y hace una crítica hacia la validez del conocimiento científico, ya que este generaliza todos los lugares, por este motivo no se percibe la necesidad de un conocimiento situado en nuestras realidades. El autor hace énfasis en que el conocimiento occidental no puede aplicarse de la misma manera a nuestro contexto y hace una crítica porque es poco lo que se hace para construir un conocimiento propio y unacencia situada. Villa y Villa (2017) explican que en Colombia existe una ausencia de estudios en las ciencias sociales y humanas que permitan reconocer las características y las relaciones de las regiones.

De forma similar, Walsh (2007), plantea que las Ciencias Sociales se han reproducido desde el conocimiento occidental, por lo que, dentro de ellas, existe un antagonismo entre conocimiento y experiencia. Torres (2014) agrega que las Ciencias Sociales no solo están colonizadas en el discurso sino también en las prácticas pedagógicas.

Las autoras Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa, (2017) y Palermo (2009) convergen en el planteamiento que sugiere que el conocimiento eurocéntrico viene desde un lugar de

poder académico y es el único que se considera válido porque se ha configurado como conocimiento hegemónico, es por ello que se descartan los conocimientos de las comunidades porque salen de estos parámetros. López (2013) menciona que la superioridad de conocimientos justifica las jerarquías culturales y la invalidación de otros conocimientos, trasladando lo que está fuera del saber hegemónico, que figuran como un desplazamiento de los conocimientos de las comunidades hacia el terreno del no-saber.

Algunas de las comunidades han logrado generar procesos educativos situados cuyas apuestas pretenden trascender preceptos eurocéntricos en las escuelas. Un ejemplo de esta apuesta, lo refieren Rengifo y Díaz (2018) quienes estudian un caso en las comunidades afrocolombianas donde el proceso educativo rescata saberes cotidianos como el canto, la pesca, la siembra, entre otros. Por eso las comunidades en espacios no institucionalizados recrean conocimientos más cercanos con un currículo no oficial y flexible sobre un contenido sociocultural-ancestral. Concluyen los autores Simarra y Marrugo (2016) que el conocimiento de otras expresiones culturales sigue siendo negado, estereotipado, invalidado, y reducido.

Colonialidad del género

Segato (2013) hace un análisis sobre la colonialidad del género y cómo ésta ha afectado en buena medida a las mujeres. La autora afirma que las jerarquías (casta, estatus, género) se tornaron perversas/autoritarias aún en la actualidad, un ejemplo de esto ha sido la diferenciación de espacios que persiste en la actualidad (lo doméstico para las mujeres y lo público para los hombres, incluida la toma de decisiones). De igual manera Segato (2013) plantea que la modernidad, heredada del colonialismo, ha provocado la intensificación de la crueldad y el desamparo contra las mujeres. Éstas, a lo largo de la historia, han sido reducidas a objetos, definidas por instituciones religiosas, como sinónimo de pecado.

Con lo anterior coincide Cardona (2017), quien plantea que existe una ausencia de espacios para el diálogo; una inequidad para el acceso de los derechos de las mujeres, en especial en reconocimiento de su identidad étnica. Menciona que las mujeres del Valle de Aburrá en Colombia van perdiendo sus prácticas e identidad étnica por la subvaloración que la cultura establece ante las etnias. Expone que, en una cultura androcéntrica, los otros son los que construyen la imagen de la mujer femenina.

Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa (2017) coinciden en que las mujeres racializadas son doblemente subordinadas, superexplotadas y la violencia hacia ellas es aceptada desde la visión eurocéntrica. Exponen que los derechos de las mujeres, planteados como universales, benefician principalmente a las mujeres blancas. De allí que no se visibilice el problema de las mujeres racializadas ya que el trato que reciben es en términos coloniales: se les niega una concepción de sus propios saberes, de su ser, de sus cuerpos. Frente a esto, Curiel (2016)

argumenta que el feminismo no tiene en cuenta la colonialidad tanto en sus teorías como en sus prácticas políticas, ya que no se tenía en cuenta las experiencias de mujeres que se ven profundamente afectadas debido a su pertenencia étnica, de clase, de género, entre otras. Crítica la autora que las mujeres racializadas se constituyen en las “otras” del feminismo: no se reconocen sus saberes, pero si son utilizadas como materia prima.

La autora plantea que los diferentes fenómenos sociales que aquejan a Abya Yala los han sufrido y los sufren principalmente las mujeres pobres y racializadas. Como ejemplo de estas afectaciones están los feminicidios, la militarización, el narcotráfico, las políticas neocoloniales, los megaproyectos, etc. Esta misma autora denuncia que la apropiación de los cuerpos y la fuerza de trabajo de las mujeres siguen aumentando, produciendo el control sobre sus cuerpos y de su fuerza de trabajo.

Walsh (2016) menciona a la violencia que caracteriza cada vez más la realidad de Abya Yala, como la principal consecuencia para que, en los campos de batalla, el cuerpo de las mujeres, especialmente mujeres jóvenes, populares, campesinas, indígenas y afrodescendientes, sean convertidos por los adversarios como un botín o un castigo. Cada una de ellas atravesadas por experiencias, luchas e historias siguen siendo blanco de negación, eliminación, subordinación, silenciamiento en sistema que privilegia el hombre, el capital y su matriz de poder.

Por su parte, Lugones (2008) expresa su preocupación por la indiferencia de los hombres ante el patriarcado, sobre todo los que siguen siendo víctimas de la dominación racial, de la colonialidad del poder, inferiorizados por el capitalismo global. Las mujeres racializadas son las que han sufrido de múltiples opresiones. Además, sus compañeros de comunidad reproducen lógicas de poder heredadas del colonialismo, las jerarquizaciones que fueron impuestas por el colonialismo.

Educación hegemónica

Villa y Villa (2017) desde una parte histórica exponen que la escuela, la pedagogía dominante y la iglesia proponían una domesticación de los otros, se trataba de borrar sus rasgos étnicos ya que estos generaban el atraso del país. Con eso se refuerzan las propuestas de higienización y regeneración de la raza.

Por otra parte, López (2013) plantea que la educación ha influido en legitimar un esquema de subordinación socializando una cultura particular al amparo de la institucionalidad estatal. Este proceso educativo ha estado históricamente bajo la sombra de élites que se benefician con sus intereses a través del capitalismo y su configuración dentro de la colonialidad del poder. El autor expone que la educación dentro de las dinámicas estatales ha sido un medio para integrar programas en donde se vinculen y se tomen en cuenta las diversas culturas. Sin embargo, estas propuestas mantienen vigentes paradigmas

curriculares que no impactan la estructura que reproduce lógicas de la colonialidad del poder/saber. Con esto coincide Walsh (2016) donde propone que la interculturalidad se ha integrado desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas. Pero, actualmente, la interculturalidad ha corrido el riesgo de ser funcional a dinámicas de poder hegemónicas. Al tratarse de un término usado desde instituciones estatales, su uso es manipulado de acuerdo a los intereses de quienes pueden liderar dichas instituciones. En ese sentido, las políticas que llevan el título o la categoría “intercultural” en sus propuestas pueden incurrir en camuflar intereses capitalistas a través de aparentes beneficios como superación de brechas económicas.

Torres (2014) y Jurado (2016) coinciden que la educación escolarizada debido a su origen colonial ha sido un puente para la reproducción de las relaciones de poder. Además, desde una perspectiva escolar solo se aceptan cambios si vienen de directrices y políticas públicas; se prioriza la racionalidad occidental y se omite el diálogo con otros saberes. Por lo tanto, si las comunidades organizadas trabajan proyectos de educación no van a ser tomadas en cuenta.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela han estado marcados por una fuerte influencia de pensamiento eurocéntrico y se refleja en los contenidos que se priorizan. Por ejemplo: Los contenidos siguen orientados a enseñar la historia humana con el protagonismo de Europa, en detrimento de las experiencias de poblaciones y comunidades de otros continentes que son puestas a la sombra o dejadas en un margen casi inexistente. Dentro de estas lógicas coloniales que impregnaron los procesos de escolarización, el racismo persistirá, se reproducirá y se seguirá legitimando con las tesis de Kant sobre las razas. Así coincide Castillo y Caicedo (2015), mencionan que en las escuelas no se enseña sobre la historia de África, ni de la participación del negro en la vida política, económica, cultural. También mencionan que los dispositivos escolares servían como uno de los medios eficaces para la reproducción del racismo.

Castillo (2016) menciona otro programa: la etnoeducación, ésta enfrenta una doble tensión: por una parte, la quieren reducir a la escolarización del modelo neoliberal; por otra parte, responde a la crisis de derechos humanos que enfrentan, en este caso las comunidades negras quienes siguen relegadas de los procesos educativos formales, como consecuencias sujetas al analfabetismo teniendo poco acceso a la educación por consiguiente aumenta la alfabetización. Esto influye en la negación de sí mismos (tanto en su subjetividad como en su colectividad) y reproduce lógicas de discriminación y exclusión. Castillo y Caicedo (2015) agregan que la etnoeducación para los pueblos afro se ha constituido desde las comunidades, no desde la implementación o preocupación “de los gobiernos”, ya que por

esta parte ha hecho que la etnoeducación se centralice en las ciudades, menos en los territorios y se plantee a partir de parámetros oficiales desde los cuales no hay una comprensión integral de los procesos comunitarios y contextualizados en pro de sus protagonistas: las comunidades que configuran sus propias dinámicas educativas. Los autores recalcan que lo que se ha hecho por parte del estado colombiano como los lineamientos curriculares, con él la cátedra de estudios afrocolombianos ha sido marginales ya que prevalecen las políticas de la calidad por la vía de los estándares de conocimientos.

Se identifica, como lo plantea Atehortúa (2014), que la educación se concibe como la asistencia a una institución formal, donde se adquieren competencias encauzadas hacia las necesidades del sistema mundo capitalista y funcionan como engranaje para invalidar saberes que no son funcionales a la lógica del sistema.

Por su parte Walsh (2016) agrega que la universidad funciona como empresa científica, profesionalizante y deshumanizante con complicidad directa con el poder del capital. Siguiendo este argumento, la universidad se ha centrado en el conocimiento útil a las lógicas del sistema capitalista, relegando campos de conocimiento como las ciencias sociales, las humanidades, entre otras.

Abandono estatal

El colonialismo ha logrado permear en los territorios de las comunidades históricamente oprimidas, Walsh (2016) plantea que las comunidades afro, indígenas y campesinas han vivenciado el impacto de proyectos de desarrollo, muchos de estos enfocados a la megaminería. Como efectos de estos proyectos las comunidades se han visto envueltas en hechos de violencia sociopolítica y destrucción del medio ambiente. En este proceso "civilizatorio" amparado por discursos de modernidad y progreso, se han perdido muchas vidas. En él la vida se ha visto amenazada por intereses capitalistas que extraen recursos, intervienen los territorios y tras arrasar con maquinaria impactan a las comunidades despojándolas de su humanidad y generando conflictos políticos y ambientales.

Villa y Villa (2017) explican que las comunidades han sufrido consecuencias nefastas a causa del conflicto armado, los megaproyectos mineros, la desterritorialización y el desplazamiento que causa el abandono de sus viviendas. Castillo (2016) coincide: agrega que las comunidades negras han sufrido el abandono estatal y el conflicto político, social y armado. La autora hace una crítica ya que el Estado reconoce la biodiversidad en este caso del Pacífico Colombiano, pero abandona a las comunidades que enfrentan el conflicto, es donde en la actualidad es el capital el que media relaciones sociales y con la naturaleza. Por un lado, se alardea y se promueve el gran desarrollo y cuidado que el gobierno tiene hacia el

territorio, pero por otra parte les da la espalda a las personas que viven allí y que se enfrentan todos los días a la guerra. Curiel (2016) agrega que las nuevas políticas neoliberales hicieron pensar que las poblaciones estaban participando en los pactos sociales multiculturales, lo cual llevó a la institucionalización de movimientos sociales y se evidencia que provocaba la pérdida de horizontes políticos más radicales y transformadores.

Rengifo y Díaz (2018) mencionan el lugar marginal que en Colombia les ha correspondido a las comunidades negras: muchos de estos grupos han sido desplazados por la violencia paramilitar y conflicto entre varios grupos armados en un país que reproduce incansablemente las brechas entre ricos y pobres; En un país en el que la oligarquía ha pretendido invisibilizar el desplazamiento forzado, el despojo de tierras, la pérdida de familia, amigos, etc. Curiel (2016) afirma que las políticas de desarrollo que empiezan a entrar desde la década de los 90 en Abya Yala han sido trazadas a partir de las lógicas del mercado, la economía y capital transnacional. Con las ideas de progreso y bienestar económico, el neoliberalismo que se impuso en la región ha llevado a niveles de pobreza y miseria desorbitantes.

Frente a todo lo anterior conviene traer a colación a Walsh (2016), quien en sus análisis concluye que los territorios y comunidades han sufrido y vivido la guerra por intereses ajenos a ellos. Estas prácticas de guerra siguen sometiendo a las comunidades y legitimando un modelo económico del capitalismo al servicio de transnacionales. La autora menciona que el sistema de guerra/muerte pretende moldear y permear todos los modos y posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar.

A partir de los planteamientos anteriores, podemos concluir: primero, que los distintos autores y autoras, exponen problemáticas acerca del colonialismo que se han naturalizado y normalizado. Tal es el grado de normalización que las comunidades han sufrido más daños y las que más han resistido y enfrentado la herencia del colonialismo y la avanzada de proyectos escudados en discursos de desarrollo/progreso/bienestar que han terminado afectando a los territorios en beneficio de empresas transnacionales. Segundo, que la escuela ha sido un espacio de disputas de poder donde se establece quién tiene la legitimidad para clasificar conocimientos "válidos" y "no válidos" con el objetivo de establecer un currículo oficial y, en buena medida, homogeneizante.

2.2 REFERENTES DE LA TEORÍA DECOLONIAL

Para Reyes (2014) la teoría decolonial es una teoría crítica que devela la herencia del colonialismo en los territorios, en la producción de conocimiento hegemónico y en la configuración de subjetividades. También se trata de una teoría cuyas intenciones propenden por trascender la hegemonía epistémica del eurocentrismo y articularse con otras apuestas emancipatorias de la producción de conocimiento. La decolonialidad busca desligarse sin

desconocer la epistemología de la modernidad occidental, lo anterior para producir, transformar y plantear conocimientos que respondan desde y para las necesidades de las comunidades. Patiño (2014) agrega que los estudios decoloniales, se mueven en una matriz de análisis que permiten estudiar las políticas sociales desde una perspectiva crítica-histórica, pero también latinoamericanista.

Para entender con mayor claridad los conceptos, se clasifican en distintos apartados para su profundización. A continuación, se abordará la división que propone Quijano (2016): colonialidad del poder, del saber y del ser. También la colonialidad del género y la educación decolonial; así como otros conceptos que se vienen desarrollando a lo largo de este documento y que aportan a los análisis de la teoría decolonial como herramienta de transformación y resistencia.

Colonialidad del poder

Walsh (2016) menciona que la colonialidad del poder, como anuncia Quijano, empieza con un sistema de clasificación de superior a inferior como parte de un proyecto civilizatorio, eurocéntrico y cristiano, cuyo eje es el capital, y la clasificación de quienes no figuraban como superiores y que eran considerados: bárbaros, salvaje e incivilizados.

Quijano (2014) es el autor que más ha desarrollado este concepto. Para él la colonialidad del poder es entendida como los patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. También plantea que, el término de raza se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. Curiel (2016) coincide en que la idea de raza es la construcción mental más duradera y estable producida por el colonialismo. A partir de esta idea se normalizaron oposiciones como oriente-occidente, primitivo-civilizado. Así entonces, el uso e institucionalización de la raza como sistema y estructura de clasificación, sirvió como base para posicionar jerárquicamente la raza blanca sobre otros grupos concluye López (2013).

Castro (2014) menciona que, con la introducción de la colonialidad del poder, se ha posibilitado la reproducción de relaciones de dominación y en su defecto la explotación humana en favor del capital a escala mundial. También la subalternización de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados y explotados. En esto coinciden Reyes (2014) y López (2013) quienes mencionan que el colonialismo se ha caracterizado por configurar dinámicas de explotación, torturas, racismo, genocidios, opresión racial, ya que el colonialismo denota una estructura de dominación y explotación política, económica y militar de un pueblo sobre otro. Curiel (2016) retomando a Fanón refiere al colonialismo como un efecto del proceso de expansión europea reflejada en

dinámicas de comportamiento en el tercer mundo.

La colonialidad viene a ser una cara de la moneda; la modernidad, la globalización y el eurocentrismo van a ser algo que se desprende de ella. Según Castro (2014) retomando a Quijano, la modernidad está construida a partir de las características políticas, económicas y artísticas de la sociedad europea; después y en oposición al régimen feudal, nace de la mano de la consolidación de un proyecto capitalista.

Colonialidad del saber

La colonialidad del saber impone una única forma de conocimiento, negando lo que se produce más allá de los métodos occidentales. El eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento descartó la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual. Los conocimientos que no estén dentro del rango de la occidentalización, simplemente se hacen a un lado o son tratados como costumbres y tradiciones lejanas de la racionalidad.

Al respecto, Villa y Villa (2017) mencionan que desde el colonialismo se implementó una superioridad de una clase-raza sobre otras. Desde allí unos conocimientos, culturas, epistemologías son validadas y otras no. Para Walsh (2016) desde la colonialidad se impone una sola manera de entender el conocimiento (desde la racionalidad eurocéntrica) y se fijan supuestos sobre quien detenta la capacidad de pensar, razonar y producir el conocimiento (el hombre blanco europeo)

Colonialidad del ser

Quijano (2014) desarrolla este concepto y menciona que la colonialidad del ser ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control e infravaloración de identidades como una dimensión más de la herencia hegemónica del colonialismo. A través de esta forma de colonialidad, se evidencia la jerarquización y la dominación hacia aquello que no cabe dentro del paradigma blanco europeo. La jerarquización y hegemonía de unas culturas sobre otras se sigue desarrollando, debido al impacto del colonialismo, ésta ha sido legitimada y por eso se ve la normalización de la superposición de una visión de mundo sobre otras.

En consonancia con lo anterior, López (2013) sugiere que la colonialidad del ser se ve reflejada en las vivencias y mentalidades de quienes han sido colonizados. Se proyectó en la clasificación racial y en la diferenciación jerárquica de la humanidad la configuración de una visión de mundo dividida entre seres superiores e inferiores, bajo diferentes categorías identitarias hetero-asignadas, cuyo efecto sistemático terminó por instalarse en la subjetividad de los sujetos colonizados. Por ejemplo: "Partiendo de los planteamientos anteriores, la colonialidad del ser entrelaza con la construcción de identidad. Es decir, para hablar de colonialidad del ser, necesariamente tenemos que hablar de identidad, pues, como lo plantea

Cardona (2017) la identidad es una forma de conformación de elementos que confluyen en un entorno sociocultural, ésta se edifica en función de referentes que indican la pertenencia a grupos definidos por su oposición, exclusión o diferencia respecto de otros colectivos. Así el entorno donde se elaboran distintas realidades siempre la está marcando el colonialismo y la jerarquización que trae, vemos entonces que las identidades se construyen a partir de unos imaginarios y algunas imposiciones. Torres (2014) refiere a la colonialidad del ser como un concepto que intenta capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en el orden del lenguaje y en la experiencia vivida de los sujetos.

Es decir, para hablar de colonialidad del ser, necesariamente tenemos que hablar de identidad, pues, como lo plantea Cardona (2017) la identidad es una forma de conformación de elementos que confluyen en un entorno sociocultural, ésta se edifica en función de referentes que indican la pertenencia a grupos definidos por su oposición, exclusión o diferencia respecto de otros colectivos. Así el entorno donde se elaboran distintas realidades siempre lo está marcando el colonialismo y la jerarquización que trae, vemos entonces que las identidades se construyen a partir de unos imaginarios y algunas imposiciones. Torres (2014) refiere a la colonialidad del ser como un concepto que intenta capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en el orden del lenguaje y en la experiencia vivida de los sujetos.

Educación decolonial

Si se parte del hecho de que el colonialismo ha tenido como engranaje la configuración de lógicas de dominación, esclavización, explotación, a partir de los planteamientos de las autoras y autores citados acá, es posible plantear que la educación y su escolarización han hecho parte de ese engranaje. Sin embargo, no es estática, no puede encapsularse ni homogeneizarse, por lo que puede servir para generar estrategias de producción de conocimiento y transformación social.

En ese sentido, Espinoza et al. (2017) enuncian la pedagogía feminista decolonial como un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista del sistema moderno con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte del buen vivir. Coincide López (2013) con la pedagogía decolonial la cual está proyectada para visibilizar las estructuras e instituciones que han perpetuado la colonialidad del saber. La producción teórica y conceptual sobre la teoría decolonial ha venido aumentando. También se vienen elaborando e implementando conceptos que pueden llevarse a la práctica para transformar y actuar sobre lo que se estudia.

Ante esto, Espinoza et al. (2017) retoman a Paulo Freire (2017) y exponen que la educación popular es una práctica que se ha integrado en comunidades donde se han rescatado, por ejemplo, las experiencias y saberes acumulados. De la misma manera Castillo y Caicedo (2015) retoman la educación comunitaria como un proceso de

formación política, cultural y colectiva que se convirtió en un mecanismo de supervivencia de las familias amenazadas por el auge desarrollista, desde la visión de progreso. Agrega el autor Jurado (2016) que toda práctica pedagógica debe ser emancipadora con el objetivo común de la transformación crítica de su realidad.

Colonialidad del género

En América Latina, una referencia de nuestra época en temas de género es Segato (2013), para esta autora el colonialismo ha afectado de sobremanera a las mujeres. Todo el engranaje de este sistema de organización social generó y agudizó brechas en las que también tiene lugar el género. El colonialismo configuró relaciones de poder y subordinación; los pueblos fueron dominados; los blancos crearon una jerarquización que los ubicó en la cúspide social. Dentro de esto, las mujeres han sufrido y han quedado en el último escalafón, sobre todo las mujeres racializadas. Walsh (2016) concuerda que los feminicidios, es decir, muertes de mujeres por parte de hombres que las asesinan por el hecho de ser mujeres; sin duda, es una consecuencia del capital/patriarcado, además, distintas autoras empiezan a hablar sobre la colonialidad del género para diferenciar y resaltar a lo que se han enfrentado durante siglos las mujeres.

Espinoza et al. (2017)" relacionan la colonialidad del género con el control y la deshumanización de la vida de las mujeres históricamente racializadas. Por su parte Lugones (2008) enfatiza que el capitalismo eurocéntrico se constituyó a través de la colonización e introdujo diferencias de género. Este sistema de género abarca la subordinación de las mujeres en todos los aspectos de la vida; reafirma que el género va a ser una herramienta de dominación que designa dos categorías sociales que se oponen en forma binaria y jerárquica, por ejemplo: las mujeres son definidas en relación con los hombres.

En ese sentido, las autoras, conceptualizan el feminismo decolonial como una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo decolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas. Su lucha se articula con la de las comunidades y los procesos organizativos que desarrollan luchas contrahegemónicas. Así coincide Cardona (2017) quien define el feminismo decolonial como elemento que evidencia las formas en que se generan el dominio patriarcal, la violencia y la guerra, y como estos se cruzan y articulan con las desigualdades sociales y opresiones en múltiples dimensiones. Por otro lado, Curiel (2016) enfatiza que una postura decolonial profundiza sobre estos aspectos ya que asume que las opresiones han sido resultado y producto de los efectos de la modernidad occidental. Es decir, estas opresiones no han sido simples ejes de diferencias, han tenido una intencionalidad.

Cardona (2017) define la teoría feminista como la teoría política de las mujeres. Afirma que las reflexiones de las feministas latinoamericanas sobre las relaciones entre las mujeres y la política, así como los debates que las prácticas políticas de las mujeres suscitan dentro del feminismo, son los elementos centrales del pensamiento y la acción en América Latina. En esta lógica, las ideas del feminismo en Latinoamérica hacen una crítica a la occidentalización de América y a las secuelas del racismo, colonialismo y patriarcado como ejes del sistema hegemónico capitalista-neoliberal.

Los conceptos que proponen los y las autoras, aportan bases para entender cómo funciona y cómo se ha estructurado el discurso que nace como herencia del colonialismo, esto nos debe ayudar a plantear y buscar herramientas a posibles respuestas sobre las problemáticas que tienen las comunidades. Así mismo estos conceptos develan las estructuras de poder que el colonialismo ha impuesto en varios ámbitos y que han sido normalizadas. Algo importante es que la teoría no se quede en la sistematización de conceptos, sino que este conocimiento pueda ser llevado a una realidad concreta y ser integradas, sin los vicios de la colonización, junto a los conocimientos situados de las comunidades.

2.3 ESTUDIOS REALIZADOS DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Es importante destacar que las distintas investigaciones y propuestas teóricas realizadas por las y los autores, arrojan resultados y nociones desde las cuales es posible observar la unión entre teoría y práctica desde la perspectiva decolonial. De igual manera, nos permite ver cómo la teoría llevada a las comunidades y apropiada por ellas, contribuye en análisis significativos como el aportado por Jurado (2016) en su monografía (Escuela colonial, aula rebelde: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad) realizada en Antioquia en un aula de clase, el autor muestra el proceso de acercar la decolonialidad a un aula de clase mediante contenidos del área de Ciencias Sociales, a este trabajo contribuye pensarse esta teoría no como algo acabado, sino como un proceso más de dudas que de certezas, como un elemento para sembrar dudas, rebeldías en pequeñas escalas para crear mundos posibles.

Cada una de las investigaciones aportan a la teoría decolonial porque integran los debates sobre los cuestionamientos al colonialismo a escenarios de práctica con diferentes poblaciones, aportando así enseñanzas, aprendizajes y posibles alternativas al modelo hegemónico. A continuación, se presentan subtítulos asociados a las investigaciones revisadas para este trabajo, y algunos de sus aportes para comprender las estrategias metodológicas utilizadas, las pretensiones investigativas de las y los autores, así como los objetivos y alcances de sus aportes desde la perspectiva decolonial.

Búsqueda hermenéutica

En el texto de Reyes (2014) el estudio realizado se da con una búsqueda

hermenéutica con miras a interpretar el contenido filosófico y antropológico del pensamiento decolonial, desde autores como Fanón y Césaire. El autor hace el estudio sobre estos dos autores, menciona que las críticas desarrolladas por ellos son vigentes, no sólo porque sus reflexiones generaron grandes debates en torno a la descolonización, sino porque aún los pueblos del “sur global” continúan sufriendo los atropellos del colonialismo contemporáneo occidental. Este estudio procura reflexionar sobre sus críticas al colonialismo occidental, a sus cuestionamientos de la pretendida civilización europea y valorar, además, sus propuestas a la construcción teórico-práctica de una sociedad descolonizada.

Metodología vivencial

La investigación realizada por Cardona (2017) está bajo las premisas de la educación popular y tiene un punto de partida en la experiencia personal de las participantes. En la investigación se tuvieron distintas actividades como: plenaria, actividades vivenciales, ejercicios corporales, intercambio, prácticas culturales, etc. Es un trabajo abierto con un grupo de mujeres del Valle de Aburrá titulado: “Diálogo de saberes e interculturalidad: indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín”. Participaron mujeres de distintas comunidades como la corporación Nasa Misak y mujeres afrocolombianas Kambirí. Su objetivo es aportar al diálogo, el fortalecimiento de la identidad y la transmisión de saberes entre las mujeres del Valle de Aburrá.

En el escrito que presentan Simarra y Marrueo (2016) muestran el resultado del trabajo desarrollado con docentes en los módulos “Procesos de socialización en la población afrodescendiente” y “Tradición oral y lúdica” en el marco del Diplomado sobre Etnoeducación para la Población Afrocolombiana, en Bolívar y Sucre, llevado a cabo a finales de 2013. Permitió compartir experiencias sobre la etno-educación y sirvió como pretexto para interrogar la memoria colectiva, histórica y ancestral con respecto a la relación entre infancia y cultura.

Cualitativo: estudios de caso

En el proceso de investigación del texto de los autores Villa y Villa (2017) plantean que tiene como propósito el conocimiento situado a partir del territorio y la memoria. El ejercicio investigativo hace parte de una práctica intracultural, se da a través de la escucha y se relaciona con la conversación intergeneracional donde la palabra se convierte en tradición que soporta la intraculturalidad, que puede ser sostenida a través de las dinámicas de pedagogización, concebida como “un proceso de producción cultural”.

En la tesis de maestría de la autora Torres (2014) realiza un ejercicio de sistematización y análisis de aportes que la decolonialidad ofrece a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, en este caso en la educación Básica y Media en Colombia. Se

basa en un rastreo de fuentes, seguido de lectura crítica y analítica para generar un diálogo con los y las autoras y reflexionar sobre los objetivos propuestos para el trabajo. Revisa cuáles serían los aportes que la mirada decolonial debe hacerle a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La autora Castillo (2016) mediante un enfoque cualitativo y un estudio de caso, se acerca a un proceso investigativo en el pacífico nariñense, con organizaciones comunitarias que desarrollan procesos etnoeducativos. Desde este proyecto etnoeducador de La Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur (Recompas) se llevó a cabo el programa de Etnobachillerato al terreno de la educación de adultos y su alfabetización, se graduaron 248 personas como bachilleres en un periodo de tres años. Los testimonios demuestran el trabajo que realizaron; dentro del proyecto reconocían la vulnerabilidad histórica de las comunidades afrocolombianas del Pacífico sur y la importancia de procesos etnoeducativos que enaltezcan y dignifiquen sus trayectorias. Esto se convirtió en experiencias de vidas que permitieron recuperar la confianza en su propia existencia y fortalecer a sus comunidades.

Jurado (2016) en su trabajo de grado realiza un acercamiento a la decolonialidad desde las aulas. Desde su experiencia pedagógica, el autor se aproxima a múltiples posibilidades de transformación y lo que él llama incertidumbre por una nueva propuesta en las aulas de clase que se han situado históricamente en campos de poder con intereses coloniales. El autor se acerca a muchas posibilidades de transformación y lo que llama incertidumbre por una nueva propuesta en las aulas de clase que se han situado históricamente en campos de poder con intereses coloniales. Siendo el trabajo en gran parte un proyecto de introspección se hace preguntas importantes como hasta qué punto él está descolonizado y cómo puede introducir la decolonialidad en los temas tratados en la institucionalidad del aula. El autor propone transformar el currículo desde su papel de docente rebelde en pro de una pedagogía para la emancipación enfrentándose también con estos elementos a lo largo de su proceso donde propone dinámicas de enseñanza y aprendizaje basadas en la pedagogía decolonial.

Otro proceso investigativo pertinente en torno a la decolonialidad, es el realizado por Rengifo y Díaz (2018) en la comuna trece de Cali, en el barrio Los Lagos I, en el año 2010 con el grupo folclórico Integración Pacífico. El resultado es la reivindicación del papel social transformador del canto, en tanto práctica pedagógica, en las comunidades ancestrales del Pacífico colombiano. Los resultados han sido: primero, que las comunidades negras del Pacífico Colombiano han metamorfosear el dolor del destierro y el desarraigo, mediante el valor pedagógico y reparador del canto. Segundo, mostrar que el canto es una práctica pedagógica, que se enseña y aprende. Tercero, que las mujeres cantoras maestras que transmiten, conservan y dinamizan el saber ancestral.

En resumen, las diferentes investigaciones que se revisaron en el estado del arte dieron

pincladas de cómo se puede llevar a la práctica la decolonialidad. Se ve como las comunidades han estado inmersas en crear soluciones cercanas a las problemáticas que les aquejan, por ejemplo, desde la pedagogización de la palabra se ve como por siglos la tradición oral ha llevado el conocimiento andante hasta las regiones más alejadas del país. En otra investigación se veía la importancia de las experiencias y conocimientos de cada mujer, para la construcción y el fortalecimiento de la comunidad. Así mismo la investigación realizada en el pacífico nariñense y como han creado proyectos educativos para dignificar sus trayectorias y fortalecer sus comunidades o desde el plano educativo la investigación demuestra cómo se ha ido extendiéndose la pregunta del conocimiento hegemónico a los espacios educativos y por lo tanto se ve la necesidad de repensar la escuela y academia. La decolonialidad ha permitido reconocer y potencializar las problemáticas del territorio; además reconocer los conocimientos que tenemos y reivindicar nuestra propia identidad.

2.4 PERSPECTIVAS ANTICOLONIALES DESDE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

Para Reyes (2014) la decolonialidad no procura establecerse como un nuevo parámetro universal para la humanidad. El proyecto quiere representar la pluralidad de cosmovisiones, culturas, sociedades y comunidades que ven la vida desde otras perspectivas humanas, superando toda pretensión impuesta por cualquier colonialismo. Desde esta perspectiva, las autoras y autores han realizado distintas propuestas y soluciones al colonialismo aún latente. Cada autor y autora aportan reflexiones y propuestas desde sus análisis, cada persona logra adjuntar pequeñas semillas que sirven para cambiar la noción que nos ha impuesto el colonialismo como una forma de conocer y de vivir, proponen desde las comunidades afro, indígenas, campesinas retomar su conocimiento y dignificarlo; desde las escuelas integrar estos conocimientos e integrarlos y sobre todo, cómo es posible desde distintos lugares construir grietas como menciona Walsh (2016) que nos permiten acercarnos a otros modos de relacionarnos, de vivir y de resistir. Para esto, el apartado tiene distintos subtítulos donde los y las autoras convergen en distintas propuestas como retomar el conocimiento de las comunidades, pedagogías desde lo decolonial y por último cuestionar el paradigma eurocéntrico de la academia.

Propuestas y pedagogías pensadas desde la teoría decolonial

Para López (2013) es necesario la descolonización del conocimiento y de las instituciones desde las cuales se produce y se administra el conocimiento. Para esto es importante revisar los contenidos y las fuentes que producen dicho conocimiento. Coincide Palermo (2009), quien sugiere la necesidad de integrar otros saberes desde los cuales se haga posible abrir espacio a la conversación sobre conocimientos de "otro modo", que sean radicalmente diferentes de los discursos propios de la hegemonía.

Torres (2014) propone que las reflexiones sobre la decolonialidad requieren ser vinculadas a la escuela con acciones concretas como: la revisión de contenidos, repensar los conceptos, etc., ya que estos elementos podrían ayudar en la descolonización de los procesos que se dan en las escuelas. Además, la autora menciona que tenemos un compromiso quienes lideramos procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales, para que se incluyan los modos propios de comprender el mundo, de actuar en y con el mundo; presentarlos como válidos y valiosos. Además, que sigue siendo necesario situarse desde un lugar y por esto, las reflexiones "desde el sur" para discutir la necesidad sentida de repensarnos y reconstruirnos.

Borda (2004) agrega que la enseñanza que se imparte debe superarse como simple transmisión, además que lo académico no puede valer más solo porque está destinado hacia el extranjero o porque hay una legitimidad mayor del conocimiento, no debe perderse el vínculo vital con lo propio. Corrales (2015) propone que el cambio consiste en concebir otro modo de vida, a partir de otra manera de sentir, pensar, otra manera de aprehender nuestra realidad e intervenir en ella.

Villa y Villa (2017) proponen que el conocimiento debe ser situado y contextualizado para que tome un sentido. Proponen establecer la pregunta por el contexto a través de las narrativas locales; las memorias de los ancestros en el lugar, en la acción y experiencia cotidianas de sus vivencias. Mencionan que la construcción del conocimiento en Colombia debe ser interétnica, donde se guarden los conocimientos locales y sus cosmovisiones.

Castillo, (2016) situada un poco más al norte de Colombia, menciona la etnoeducación afrocolombiana y la afro-reparación como procesos de fortaleza en las comunidades ante la violencia, desplazamiento y abandono estatal. Buscan enaltecer y dignificar sus trayectorias y contribuciones como cultura afro, empezaron con el reconocimiento de sus derechos, su protección y de sus territorios. Algo fundamental es que es hecho desde y para las poblaciones subalternizadas, para esto se busca reconstruir el sentido de comunidad, de apropiación de sus territorios.

Espinoza et al. (2017) proponen la pedagogía feminista decolonial como una posibilidad de (re)pensar el mundo y cuestionarlo todo, esta parte por reconocer como centrales las asimetrías de poder y poner fundamentalmente la producción del conocimiento desde lo comunitario para llevar a cabo proyectos de buena vida. Desde esta visión, la producción de conocimiento se enfoca en conocer para transformar; se conoce haciendo y para esto se tiene que hacer una conexión directa con la realidad, con los contextos inmediatos de las personas que conforman la comunidad. Para Ortiz et al. (2018) es importante proponer una pedagogía decolonial en/desde el sur global donde se reconozca los espacios educativos y la relación

estudiante-maestro desde la pluralidad y la diversidad; desde una visión en donde los saberes de los estudiantes sean válidos e importantes. En ese sentido es fundamental que los y las profesoras desarrollen un pensamiento desde los bordes y la frontera, descolonizando las prácticas pedagógicas. Los autores remarcan que las pedagogías decoloniales tienen como horizonte la acción social transformadora desde la lucha colectiva, crítica y dialógica para construir un mundo “otro” donde quepan muchos mundos.

Por eso es preciso renovar la educación, reinventar la pedagogía, descolonizar la formación, reconfigurar el currículo desde una mirada decolonial, descolonizar la enseñanza y reinventar la didáctica. Jurado (2016) propone que “desde las ciencias sociales” deben configurarse nuevos espacios y procesos para cimentar una escuela de carácter decolonial a través de la transformación de las dinámicas que acontecen en el aula de clase. Una de las estrategias que menciona el autor es propiciar en la estudiante una conciencia crítica de la historia y del contexto que esté articulado al entramado del proyecto decolonial e intercultural, así se estarán dando los primeros pasos en la configuración de unas prácticas educativas emancipadoras.

Cuestionar el paradigma eurocéntrico y las imposiciones sobre la academia

Walsh (2007) afirma que las Ciencias Sociales deben ser repensadas desde otros lugares; que tengan en cuenta y reconozcan los conocimientos y personas que se producen fuera de la academia y cuestionar lo eurocéntrico como la única forma de conocimiento. Ortiz, Arias, Pedrozo (2018) mencionan que se necesita descolonizar las ciencias sociales, es decir, configurar unas ciencias sociales “otras”, y descolonizar la eurociencia y la europedagogía que nos ha colonizado desde hace más de 400 años. Borda (2004) propone que para superar el conocimiento eurocéntrico debe ser necesario que las universidades estimulen la participación creativa de los estudiantes en la búsqueda de nuevos conocimientos. También menciona que se requieren universidades comprometidas con las urgencias de las comunidades de base. El autor añade que se requieren científicos que llenen los vacíos de conocimientos y los pongan en alcance a las comunidades rurales y urbanas para aprovecharlo de forma sustentable y resolver las dificultades que agobien.

Patiño (2014) reconoce que existen distintas cosmovisiones para hacer lecturas críticas de la realidad social, desde las cuales es posible crear otras formas de producir y construir conocimiento que salen de la norma. De esa manera, en las investigaciones se hace necesario relucir los conocimientos construidos desde las comunidades, que interpelen los discursos hegemónicos y que se haga visible la diversidad de grupos con los que trabajamos. Reyes (2014) por otra parte propone que es indispensable cuestionar el mito eurocéntrico de la modernidad donde se tiene a Europa como epicentro del desarrollo y del conocimiento, para esto se hace necesario plantearse desde lo decolonial, un proyecto desoccidentalización que

cuestione el modelo epistémico moderno/colonial e impulse el diálogo de saberes interculturales. Pero, para ello es necesario descolonizarse, también, las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Dussel (1988) agrega que debe dejarse de poner y situar el "yo" europeo en el centro y empezar a interpretar el mundo desde "abajo".

Segato (2013) propone reflexionar sobre el paradigma eurocéntrico, la devolución de la historia y la capacidad de cada pueblo de desplegar su propio proyecto histórico. Además, agrega que el Estado debería asumir responsabilidades para la restitución de las comunidades. Contribuiría así, a la sanación del tejido comunitario rasgado por la colonialidad, y al restablecimiento de formas colectivistas con jerarquías y poderes menos autoritarios y perversos heredados del orden primero colonial y después republicano.

Retomar el conocimiento y las propuestas que surgen de las comunidades en América Latina

Para Borda (2004) debe situarse el conocimiento en el contexto. Por lo tanto, necesitamos construir paradigmas enraizados en nuestras propias circunstancias que reflejan la compleja realidad que vivimos. Por ejemplo, nuestros campesinos e indígenas estudiaron por siglos el ciclo vital de la selva amazónica; ellos descubrieron variedad de plantas útiles y formas de organización social que contribuyen a la relación humano-naturaleza y que se mantenga en debido equilibrio. Para esto las personas deben conocer el medio en el que viven, lo cual corresponde a investigaciones científicas independientes que nos permita entender nuestra realidad natural y nuestro desenvolvimiento social.

Walsh (2007) menciona que en América Latina se han propuesto distintos espacios que rompen con los modelos de conocimientos hegemónicos como: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales; los procesos políticos y epistémicos de las comunidades indígenas y afros de la región que fortalecen un pensamiento propio, entre otros. Los procesos educativos que trascienden los parámetros europeos representan una de las alternativas para un (re)pensamiento crítico y transdisciplinar que contribuya en la construcción de mundos y formas de pensamiento coherentes con las necesidades y particularidades del contexto de donde nacen. La autora plantea que, si se integra a las universidades, tiene que darse de una manera crítica y no puede estar relegado a un conocimiento más.

Castillo y Caicedo (2015) mencionan varios colectivos y fundaciones que han venido trabajando proyectos decoloniales que buscan la restitución de los derechos afrocolombianos, Una de estas colectividades es el movimiento Nacional Cimarrón que plasmó la necesidad de transformar el modelo educativo a través de programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades, además se ha ido incorporando la etnoeducación como un proyecto de autonomía educativa con perspectiva intercultural. Esta educación comunitaria que mencionan los autores se ha enfrentado a los

modelos desarrollistas, ya que se encontró el medio más eficaz para articular la escuela con la comunidad y su objetivo es contrarrestar diversos fenómenos que colocaban en riesgo sus culturas, territorios e identidades.

La autora Castillo (2016) plantea diferentes proyectos que han ido liderando la justicia reparativa. Uno de ellos es el proyecto de Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur(Recompas) con su proceso de alfabetización. Así mismo varios colectivos, como el Movimiento Pedagógico Afrocolombiano y la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras. Estas colectividades representan sujetos activos de la movilización social afrocolombiana, y abanderan procesos educativos como campo de lucha y resistencia, son sujetos concretos de la movilización social afrocolombiana teniendo la educación como su campo de lucha.

Villa y Villa (2017) desde el Caribe Colombiano, proponen la pedagogización de la palabra, ya que la escucha nos permite vivir la cultura desde las palabras, sobre todo en la conversación intergeneracional que revive la memoria de las sabedoras y sabedores de las comunidades, lo que va a generar apropiación al territorio. Es una apuesta que, junto con la comunidad, la nombran pedagogía-accionada que trata de superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual. Esta pedagogización se convierte en una instancia para valorar y cultivar la oralidad. La pedagogización de la oralidad ayuda a afirmar la cultura para animar la memoria como una instancia de arraigo de los pueblos negros o afrocolombianos del Caribe Seco colombiano.

Cardona (2017) menciona que es fundamental transformar las realidades que afectan a las mujeres del Valle de Aburrá (afros, indígenas y campesinas). Para esto es necesario subvertir el modelo que las niega, invisibiliza, discrimina y ubica en un lugar de subordinación. Propone la visibilización de su diversidad, sus saberes, prácticas y resistencia para la permanencia de estas comunidades, además esto hace primordial la necesidad de fortalecer y gestar espacios de diálogo entre las mujeres afrocolombianas, indígenas y campesinas que permitan reconocer sus propias historias, promover su identidad, dignificar sus culturas, volver a los lugares ancestrales, resignificando formas y visiones diferentes en sus territorios y con sus comunidades.

Concuerda Atehortúa (2014) mencionando que las comunidades han generado resistencia y movilizaciones ya que son éstas las que enfrentan las consecuencias devastadoras de los ideales de desarrollo basado en la racionalidad con que se concibe el mundo. Walsh (2016) propone las grietas como manera de resistir a la colonialidad. Desde las grietas, convocando las demandas de quienes están en la base de la pirámide social, se puede empezar a construir interculturalidad y decolonialidad desde pequeñas esperanzas con

otros modos de pensar, ser, y vivir. Desde las grietas debe hacerse una mirada crítica a las propias prácticas que ejercemos; aprender-desaprender para lograr construir un pensamiento decolonial a nivel individual y colectivo.

Curiel (2016) propone el feminismo decolonial como una apuesta que reconoce los conocimientos producidos por la subalternidad. Desestructura el supuesto sujeto del feminismo hegemónico, al situar una práctica política no solo basada en el género, sino también en la raza, la sexualidad, la clase, la geopolítica; teniendo en cuenta las opresiones desde una historia crítica que permita entender cómo estas se construyeron desde las experiencias coloniales. También propone un proceso de descolonización, para esto se necesita autonomía económica e ideológica frente a los Estados, la asunción de procesos de autogestión material y organizacional, y por último definición de proyectos y prioridades políticas.

Renfigo y Díaz (2018) proponen la experiencia de las cantoras del Pacífico colombiano. Resaltan el trabajo de estas mujeres como protagonistas que reivindican su canto como expresión sanadora, resiliente y de lucha. Simarra y Marrugo (2016) agregan que las comunidades afrodescendientes han construido un conocimiento propio, situado, salvaguardado y transmitido ancestralmente. La tradición oral, la familia y la memoria colectiva recogen los elementos de las pedagogías propias o prácticas comunitarias que permiten preservar la sabiduría ancestral de generación en generación.

Han sido las pedagogías propias o modelos de enseñanza creadas por los mismos pueblos para compartir su acervo de tradiciones, por ejemplo, desde el hacer se da el ejemplo; desde el canto se heredan tradiciones; desde la comida se cuida el bienestar de la comunidad. Se busca que los saberes de la tradición familiar sean asumidos como fuente genuina de conocimientos. La cercanía de estas comunidades con la naturaleza les ha permitido conocer sobre plantas medicinales; prácticas que alivian dolores y esto también a través de una cercanía a la espiritualidad, donde por medio de rezos, sueños, revelaciones median entre la dificultad y los beneficios para una persona o para el colectivo. Los autores plantean que esta sabiduría ancestral hace evidente las rupturas entre las epistemes universales blancas europeas como única ruta de conocimiento para consolidar en contextos más reducidos epistemes locales, rurales, afrodescendientes consideradas como formas otras de saber.

Para concluir podemos ver las distintas propuestas y soluciones que plantean los y las autoras frente a la problemática del colonialismo dentro de tres grandes propuestas: primero las pedagogías decoloniales y una educación crítica que integre los conocimientos conocidos como no válidos. Segundo cuestionar el paradigma eurocéntrico y la academia que propone sólo una visión del mundo. Tercero retomar el conocimiento y propuestas de las comunidades que han trabajado desde sus territorios.

2.5 NOCIONES QUE NOS DEJA LA TEORÍA DECOLONIAL

El estado del arte da lugar a múltiples reflexiones y aportes para el proyecto pedagógico. Los y las autoras que han venido trabajando sobre la teoría han hecho un esfuerzo por analizar la estructura colonial y sus rezagos aún presentes en la actualidad. En un primer momento se observan las distintas problemáticas presentes en América Latina las cuales han sido sucesivas, en buena medida, por el establecimiento de la estructura colonial donde se ha validado formas de relacionamiento que hoy se posicionan hegemónicamente y que se pueden interpretar a través de categorías como colonialismo interno, que hemos heredado durante siglos, y que repercuten sobre los procesos identitarios de culturas no hegemónicas; así como sobre nuestras formas de interacción con los territorios.

Segundo, los conceptos permiten aproximarse y esbozar el significado de la teoría decolonial cómo ésta devela los procesos coloniales aún presentes a través de prácticas que pueden conocerse desde herramientas conceptuales como la colonialidad del poder, del saber y del ser. Pero lo más importante: cómo se puede dar el desprendimiento de estas estructuras que se han normalizado en nombre del colonialismo. Tercero, a nivel de propuestas vemos cómo la decolonialidad ha venido siendo integrada poco a poco a procesos educativos y comunitarios, donde se han visibilizado sus luchas, saberes, conocimientos, resistencias y con esto se busca transformar y potenciar sus realidades.

Por otra parte, el estado del arte permite observar que es posible integrar la teoría crítica a la escuela y a sus contenidos; que es fundamental llevar la academia a las comunidades, donde se pueda trabajar conjuntamente para que sus conocimientos no se vean apartados y desde allí se empiece a fortalecer identidades que resalten lo que son. Asimismo, la discusión sobre el género no puede ser apartada de la decolonialidad por varios factores, uno de estos es que la modernidad ha sido utilizada para establecer una guerra contra de las mujeres; una jerarquización/subordinación, sobre todo de las mujeres racializadas que sufren una doble opresión y por lo tanto su voz y sus luchas no pueden ser invisibilizadas.

La teoría decolonial ha sido trabajada desde mediados de los 80. Entre sus autores destacados se encuentran Quijano y Walsh quienes han venido nutriendo esta teoría y han labrado un camino necesario para seguir planteando críticas al conocimiento hegemónico occidental. La teoría decolonial no debe quedarse en solo autores de referencias porque debe ser construida desde las comunidades que han sido las que han sufrido y resistido la herencia del colonialismo y son ellas, junto con autores que vienen de la academia quienes pueden construir y trabajar alternativas de ser y estar, frente a un sistema/mundo que requiere trascender el modelo civilizatorio desde el cual se han heredado innumerables injusticias.

En conclusión, la decolonialidad necesariamente debe ser un trabajo en conjunto de

teoría y práctica. Además, reconocer como el colonialismo ha afectado a las comunidades y desde él se han reproducido problemáticas que han influido en la generación de fenómenos como el desplazamiento forzado, los conflictos armados, los daños al medio ambiente, entre otras problemáticas, que, además generan obstáculos a procesos comunitarios que se vienen llevando a cabo. No es simplemente voluntad de las comunidades de construir y transformar desde sus conocimientos; también es necesario la lucha que se ha dado ante gobiernos y sociedades que se niegan a escucharlos.

Dentro de los vacíos que encontré estaba la integración de conceptos como la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad del género. Actualmente, estos dos conceptos tienen una relevancia importante, dadas las demandas de la época y las luchas de los últimos tiempos. Además, siendo las más afectadas por el proceso civilizatorio impuesto, así que es importante que estas dos categorías y sus respectivos temas se integren en la problematización que surge de la colonialidad y que sigan trabajando a fondo para encontrar cuáles son las consecuencias que han traído. Por otra parte, pocas veces en los textos consultados se encontró la crítica hacia la educación intercultural que proponen los gobiernos, donde la mayoría de las veces es manejada por instituciones oficiales, se reduce a cambiar ciertos contenidos y no afecta la estructura que mantiene la colonialidad del saber. Además, es importante resaltar que no se puede desligar la responsabilidad de los gobiernos que han dejado en abandono estatal a muchas comunidades, remarcando así un colonialismo interno.

A través del estado del arte realizado, propongo seguir retomando las propuestas de la teoría decolonial e integrarlas a la escuela y a espacios educativos que no se limiten a ésta. Así mismo, integrar los conocimientos que no entran en la validez occidental o en contenidos oficiales, para así, tener conocimientos más cercanos que den cuenta de nuestra realidad y nuestro contexto. Desde mi papel como futura profesora, integrar la historia no contada o no trabajada por una escuela que muchas veces está lejos de los contextos; incluir las luchas de las campesinas, indígenas, afro que han resistido milenariamente y que son ejemplo de construcción de vida.

Por otra parte, el trabajo con mujeres me parece importante ya que ellas en muchas culturas juegan ese papel trascendental como dadoras de vida y como comunicadoras del conocimiento; como maestras ante sus hijas, hijos y ante su comunidad, que por las jerarquizaciones y la subordinación que cargan a veces es difícil este diálogo, pero que al momento de escucha y habla se dan estos intercambios de saberes. La teoría decolonial en este sentido no debe reducirse a unos contenidos o conceptos, sino que debe apostar a transformar y erradicar el colonialismo aún presente desde todos los espacios y lugares que nos encontremos. Por eso el propósito de la investigación es retomar los conocimientos que

nos pueden aportar las comunidades y cómo esto lo podemos integrar a espacios educativos desde distintas formas que salgan de lo tradicional.

CAPITULO TRES

TRAZANDO LA METODOLOGÍA

En este capítulo se hace la descripción del proceso metodológico mediante unas fases y técnicas utilizadas; para lo anterior se tuvieron en cuenta los objetivos y propósitos del proyecto pedagógico ya que es una guía va trazando el camino. La población con la que se trabajó fueron estudiantes de edades entre 17 a 50 años en la localidad Rafael Uribe Uribe. Las técnicas de investigación que se privilegiaron para este estudio fueron: la /observación participante, entrevistas, revisión de fuentes, diario de campo.

Enfoque de sistematización de experiencias

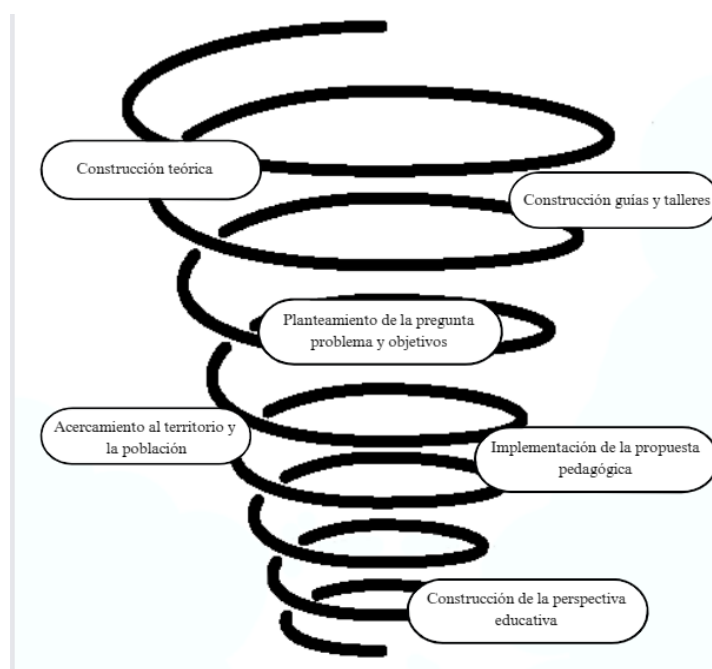
Para efectos de este trabajo de grado, se establece el concepto de sistematización de experiencias según los aportes de Torres (1996), Andrade (2000), Villa & Zarate (2021). Para el caso del primero, el enfoque se resume como la reflexión de una investigación, en donde están involucradas interpretaciones, saberes, lógicas entre los diversos actores, la cual logra una confrontación de horizontes que posibilita la construcción de conocimientos. Así mismo, Andrade (2000) indica que, en este sentido, la sistematización es la construcción de conocimiento, en otras palabras, es hacer teoría de la práctica vivida. De allí que la sistematización debe ser un elemento fundamental para aprehender la realidad y transformarla.

La sistematización de experiencias desde el proyecto pedagógico se basa en la idea de establecer la importancia de contar, describir, analizar y reflexionar sobre los sucesos ocurridos, pretendiendo hacer un balance de lo que se ha trabajado. Desde el espacio de la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras, el enfoque de sistematización establece desde las distintas etapas una reflexión constante sobre los aportes y limitantes encontrados en el proyecto pedagógico; este enfoque propone analizar cómo fue el proceso para construir la propuesta y cómo se dieron los procesos educativos en el espacio de educación por ciclos, que en la actualidad ha venido creciendo exponencialmente supliendo por muchas razones un derecho fundamental que es la educación. Lo anterior, permite repensarnos y replantearnos todo lo propuesto para seguir trabajando en un futuro, teniendo en cuenta que no es un proceso terminado, sino que, se puede seguir construyendo y logré acercarse a una educación decolonial y crítica.

En el enfoque de sistematización se incluye la perspectiva educativa ya que aporta varias reflexiones, primero, la pregunta acerca del papel de la educación en el contexto del bachillerato flexible, segundo, permite identificar cuál es el papel del docente en el proyecto educativo, en este caso me permitió repensar la práctica pedagógica la cual cruzó por varias etapas: dudas, preguntas, emociones y diálogos, por último, establecer cómo se da la construcción de la relación estudiante/profesora la cual, pretende traspasar límites de la

educación tradicional donde se plantea que los estudiantes son solo receptores de conocimiento; esto para crear una nueva relación de aprendizaje/enseñanza que se vuelva dialógica, dejando a un lado la idea de que el estudiante solo es un receptor de conocimientos. (...) Para algunos autores, la verdadera riqueza de la sistematización está allí, en lo que deje en la mentalidad de los actores: - reconocimiento de los aprendizajes ganados en la experiencia; - complejización de los modos de interpretación de lo real; - contextualización de las experiencias en contextos mayores; - revaloración de la propia práctica; - reconocimiento de tendencias y escenarios posibles de reorientación de la experiencia; etc. (Torres, 2009, pp 21.)

Finalmente, establecen las autoras Villa y Zarate (2021) que “sistematizar es investigar, porque nos hacemos responsables del camino que recorrimos. Por eso, la ruta se traza en el camino que se decide recorrer y al final ella misma nos recuerda los ajustes, cambios, imprevistos del viaje. La ruta es conciencia del dándose, del movimiento de pensarnos, de saber lo que hacemos”



Ruta de sistematización de experiencias, es planteada en una forma de espiral por qué cada etapa está relacionada, sin depender del orden que se vea.

Fuente: Elaboración propia

Entrevista

La entrevista a Amalia permite entender la historia que le motivó a construir la fundación, por qué está allí, cómo llega para establecerse en el barrio y lo que le preocupa de la comunidad y del barrio en el que vive. Le preocupa la falta de oportunidades para los

jóvenes y por eso crea actividades y oportunidades en la fundación en la que se encuentran el bachillerato por ciclos que lidera el cual da oportunidad a las personas que no han tenido tiempo y dinero para terminar su ciclo educativo, por lo que ya ha graduado a varias generaciones.

Observación participante

Siguiendo el camino de la metodología, se realiza una inmersión en la fundación con el bachillerato por ciclos, realizando unos talleres a los y las estudiantes cuyo propósito central es fortalecer el pensamiento crítico, cuestionar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde otros lugares más cercanos y contextualizados, para esto se busca integrar pensamientos no visibilizados por la academia y visibilizar los contextos e historias de los y las estudiantes.

Desde los talleres, he podido observar como una educación contextualizada permite que los participantes se involucren, siendo sujetos llenos de conocimientos que confrontan lo que saben y lo discuten. La pedagogía decolonial va a ser un factor importante en la creación de los talleres, ya que me permite crear herramientas y contenidos que discuten el parámetro eurocéntrico y además se pueden comparar con contenidos que han estado fuera de la escuela y academia tradicional por no considerarse importantes. Esta discusión de las dos perspectivas que no anulan a la otra, sino que se complementan-anteponen de alguna manera, permite que los y las estudiantes amplíen su perspectiva, viendo que la educación no puede ser estática ni unilateral, sino que debe dialogar y reflexionar en sus contenidos. En esta observación, como docente me permite participar lo que sucede en un aula de clase en este caso de la fundación; además como menciona Esteva (1987) desaprender el idioma de la dominación. Lo aprendido y aprehendido son: primero, la participación me confirma que todos y todas las participantes somos sujetos con conocimientos que podemos aportar en la construcción de un mundo mejor; segundo, me da cuenta que las personas que no estudian en la mayoría de veces es porque no han tenido el apoyo, ni las oportunidades para seguir, finalmente nos moldean para un trabajo y para alcanzar un estilo de vida hegemónico, tercero, que los currículos oficiales y además las presiones por cumplir con un estándar de pruebas internacionales le ponen un peso encima a los y las docentes los cuales deben recurrir a contenidos que prioriza lo eurocéntrico dejando a un lado lo “otro”; cuarto, en los talleres se invita a entrar en un proceso de autorreflexión que permita mejorar la apariencia de la situación de los sujetos que participen para develar las estructuras de la injusticia social que están en sus contextos cotidianos y que les afectan.

CAPÍTULO CUATRO

CONOCIENDO EL TERRITORIO: UN ESCENARIO PEDAGÓGICO PARA SEMBRAR

*Cuando la máquina invasora llegó con un gran ruido irrumpió y con lo que halló a su paso, con todo acabó, sembrados de chontaduro, de plátano y borrojó, la ilusión de una riqueza de todo se apoderó. Comenzaron las masacres, empezó el desplazamiento y el campo solo quedó... Devuélveme mi campo: ¡el clamor del campesino! El oro bañado en sangre no tiene ningún valor, si el campo se queda solo, no tiene ningún valor... Volvamos al campo, volvamos a laboriá, devuélveme mi campo que yo quiero sembrá.
Devuélveme mi campo, Chirimía chochoana Rancho Aparte*

En el siguiente apartado se describe el territorio donde se encuentra la fundación Multiétnica Mujeres Guerreras donde se abre el espacio para desarrollar la práctica pedagógica en medio de las dificultades de la pandemia. La localidad Rafael Uribe Uribe como otras de la ciudad de Bogotá ha sido estigmatizada por estar en las zonas llamadas periféricas, por tener problemáticas de inseguridad y además mucha de la población que habita el territorio ha sido desplazada de otros lugares de Colombia, donde la mayoría de las veces llega con problemas económicos y sin ayudas del estado. Esta localidad nos permite ampliar las complejidades, conflictos y tensiones que se presencian en el territorio y como los habitantes de él han convivido con estas.

En un primer momento se presentan los antecedentes históricos que dan cuenta del crecimiento de la localidad, en segundo lugar se presenta la localización geográfica que nos permite identificar la ubicación, composición, identificación de lugares catalogados en riesgo; tercero, se describe la población que habita este lugar, las problemáticas que viven y de que parte provienen, en cuarto lugar se presenta un esbozo de las principales problemáticas; como punto quinto, se resalta la lucha y resistencia que mantienen distintas colectividades por una vida digna en la localidad; y por último, las múltiples miradas que se tienen hacia el territorio, en este caso desde la institucionalidad: con los proyectos del POT y el plan de desarrollo de Bogotá.

Antecedentes históricos de la localidad Rafael Uribe Uribe

Según la Alcaldía Local de Rafael Uribe Uribe (2021) esta localidad hizo parte del antiguo municipio de Usme, el cual se conformó a partir de distintas haciendas y fincas como Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, Los Molinos de Chiguaza, entre otras; estas fueron dando paso a la expansión urbana de Bogotá. La localidad posee una parte plana, donde es la prolongación de la Sabana de Bogotá, allí se concentran las viviendas más antiguas de la

localidad y otra parte de media montaña el cual es un territorio quebrado y pendiente de crecimiento acelerado de una manera no organizada, donde sigue la explotación de canteras y chircales. Según la reseña histórica de la Alcaldía, los terrenos inician su verdadera expansión acelerada hacia los años cuarenta y cincuenta cuando se producen las grandes migraciones depoblación que huye de la violencia del campo hacia la ciudad. Esto llevó a que los inmigrantes construyeran sus viviendas en las partes altas, al oriente del sector, lo que dificulta la prestación de servicios básicos. Los autores Alfonso y Correa (2012) siguen el recuento histórico donde mencionan que el territorio de Bogotá en los años 50 y 60 incrementa la población con el éxodo generado en los campos por la violencia bipartidista, que obligaba a resguardar la vida por encima de cualquier otro argumento, y es así como los campesinos se fueron ubicando ilegalmente en estas colinas desiertas de la capital.

Según la Secretaría Distrital de Planeación (2009) se reconocen históricamente tres etapas en la conformación de este territorio. La primera abarca los años de 1925-1950, con el surgimiento de barrios obreros como Santa Lucía, Olaya, El Libertador, Bravo Páez, Marco Fidel Suárez, San Jorge y Centenario, y, a lo largo de la década del cuarenta: El Claret, El Inglés y Murillo Toro. Para los años de 1950-1980 nacen urbanizaciones planificadas por el Estado, como Quiroga (1952) y asentamientos ilegales como la primera invasión masiva que tuvo la ciudad, en 1961, hoy conocida como Las Colinas. Luego, barrios populares como Villa Gladys, Los Chircales, Socorro, El Consuelo, Molinos, Palermo Sur, Mirador y San Agustín. Inicialmente, la zona hizo parte de la actual localidad de Antonio Nariño, pero por el Acuerdo 007 de 1974 del Concejo del Distrito, fue apartada de esta, dándole el número 18 dentro de la nomenclatura distrital. Para 1979, Alfredo Guerrero Estrada, uno de los mayores urbanizadores ilegales del sur de Bogotá, promueve la creación del barrio Diana Turbay, ubicado en la parte media y alta. Para 1988 y 1999 surgen treinta nuevos asentamientos subnormales que aumentan los índices de población.

En 2005 la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, Diana Turbay, fue definida como una UPZ prioritaria de intervención del Subprograma de Mejoramiento Integral de la Alcaldía Mayor de Bogotá, por estar conformada con asentamientos humanos de origen ilegal, con uso residencial predominante de estratos 1 y 2, y que presenta serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, Pp. 22).

Localización geográfica

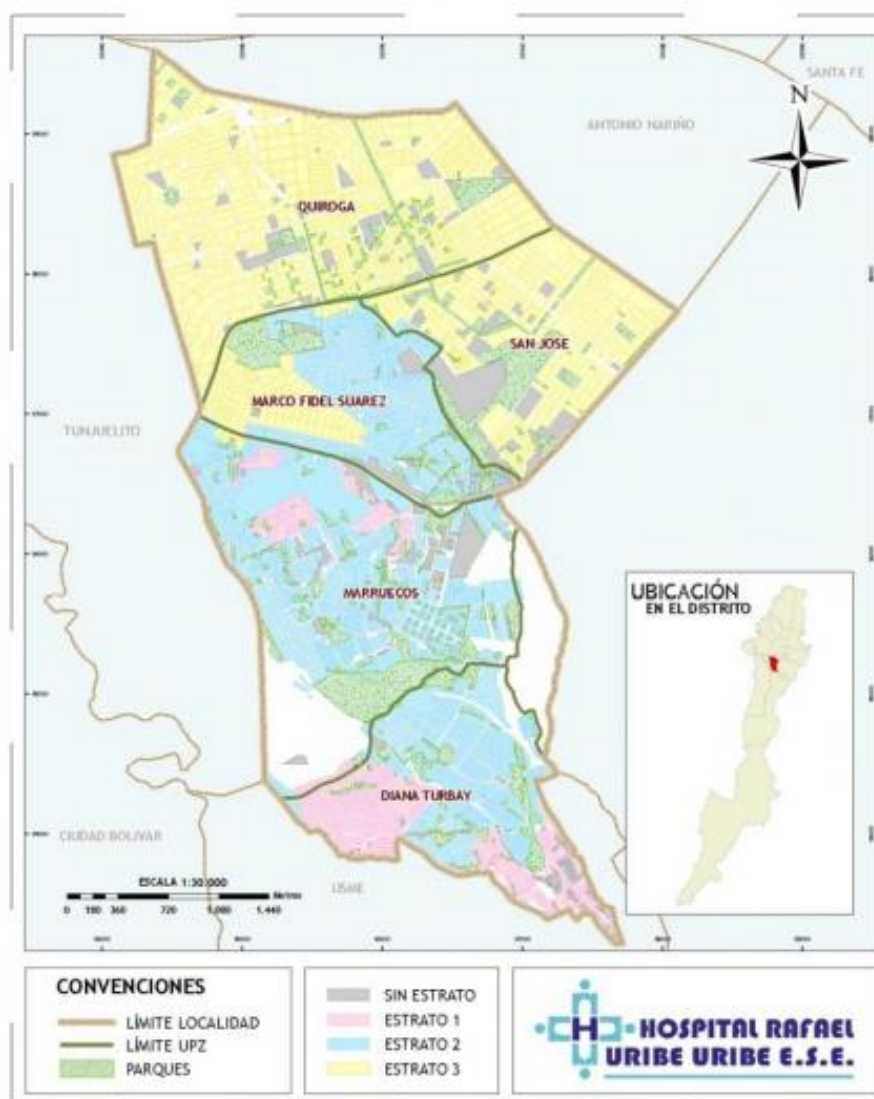
Rafael Uribe Uribe se encuentra ubicada al suroriente de Bogotá D.C y es la localidad número dieciocho. Limita con la localidad de Tunjuelito por el occidente, con la localidad de Usme por el sur, con la localidad de San Cristóbal por el oriente y con la localidad de Antonio Nariño por el norte. Según la secretaria Distrital de Planeación (2009) la localidad

Rafael Uribe tiene una extensión de 1.388 hectáreas las cuales se clasifican en suelo urbano, no existe área rural. Los terrenos que corresponden a Rafael Uribe Uribe están ubicados dentro de una altitud aproximada de 2.590 msnm en la parte más baja y 2.670 msnm en su parte más alta; su clima es frío, con una temperatura media anual de 14°C. La quebrada Chiguaza es la más importante de la localidad, ésta se encuentra en un avanzado estado de contaminación debido al vertimiento de las aguas negras, del vertimiento de basuras, escombros, lo cual ha acrecentado el problema ambiental de esta quebrada en su paso por la localidad. El Canal de La Albina y el del Río Seco se han convertido en botaderos de basura, además, la invasión de la ronda del río con construcciones ilegales ha generado tragedias en las temporadas de lluvias que afectan a la comunidad y a las fuentes de agua.

En 2008 la localidad tenía 201 barrios, que, según el estrato socioeconómico y con su ubicación topográfica, se dividieron en tres sectores. (Parte baja, parte alta, sector del extremo sur). Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) la localidad Rafael Uribe Uribe tiene seis UPZ. La UPZ San José se caracteriza por zonas residenciales adecuadamente servidas por usos de dotación, se ubica en la zona plana de la localidad y es un sector que combina los usos comercial y residencial. La UPZ Quiroga presenta una densificación no planificada, la vivienda de estrato 3 y el comercio son los que predominan. La UPZ Marco Fidel Suárez se ubica en una zona montañosa de alta pendiente y en ella predomina la vivienda de estratos 1 y 2. Se caracteriza por presentar serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público, es una de las áreas más densamente pobladas de la localidad; la mayoría de sus barrios presentan dificultades en acceso y movilidad dado que buena parte de sus calles son escaleras. La mayoría de su población vive en estrato bajo (74%), seguido de estrato medio bajo (25%).

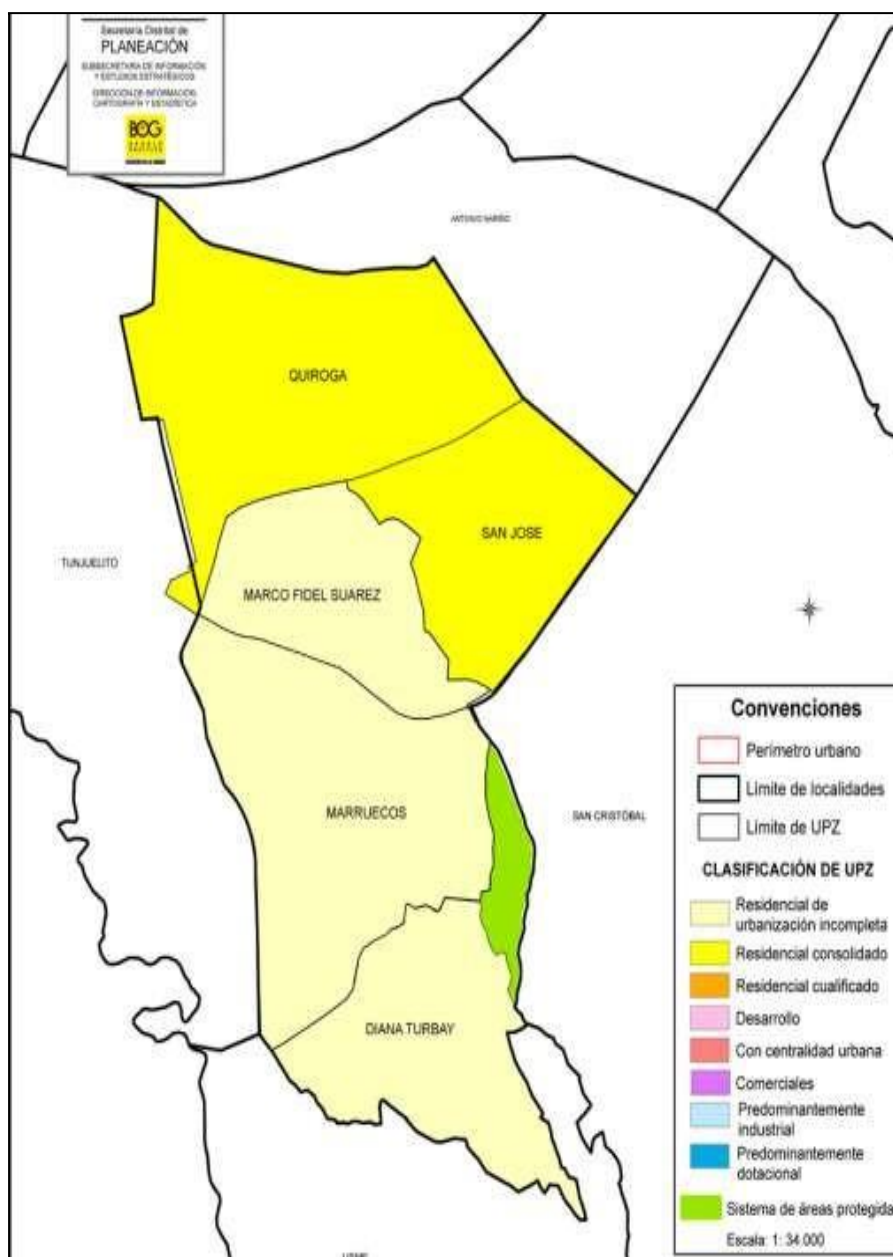
En la UPZ Marruecos predomina la vivienda de estrato 2 y la industria extractiva, tiene también amplias zonas verdes compuestas principalmente por el cerro La Popa y la hacienda Los Molinos. Está conformada como la anterior UPZ con algunos asentamientos humanos en barrios de origen no permitidos que presenten serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. La mayoría de su población vive en estrato bajo (83.8%), seguido de estrato bajo- bajo (12%) y sin estrato (3.2%) debido a la ilegalidad de los barrios. La UPZ Diana Turbay se ubica en una zona montañosa al extremo sur de la localidad, también presenta asentamientos humanos ilegales en zonas en riesgo, que presentan diversas deficiencias. La UPZ Parque Entrenubes se localiza en la zona oriental de la localidad, tiene una extensión de 37,0 hectáreas, que equivalen al 2,7% del total de área de las UPZ de esta localidad.

Mapa 1. Ubicación general de la localidad Rafael Uribe Uribe. Zonificación por UPZ y por estrato



Fuente: Hospital Rafael Uribe Uribe. (2013). Ubicación general de la localidad Rafael Uribe Uribe. Zonificación por UPZ y por estrato económico. [Mapa].

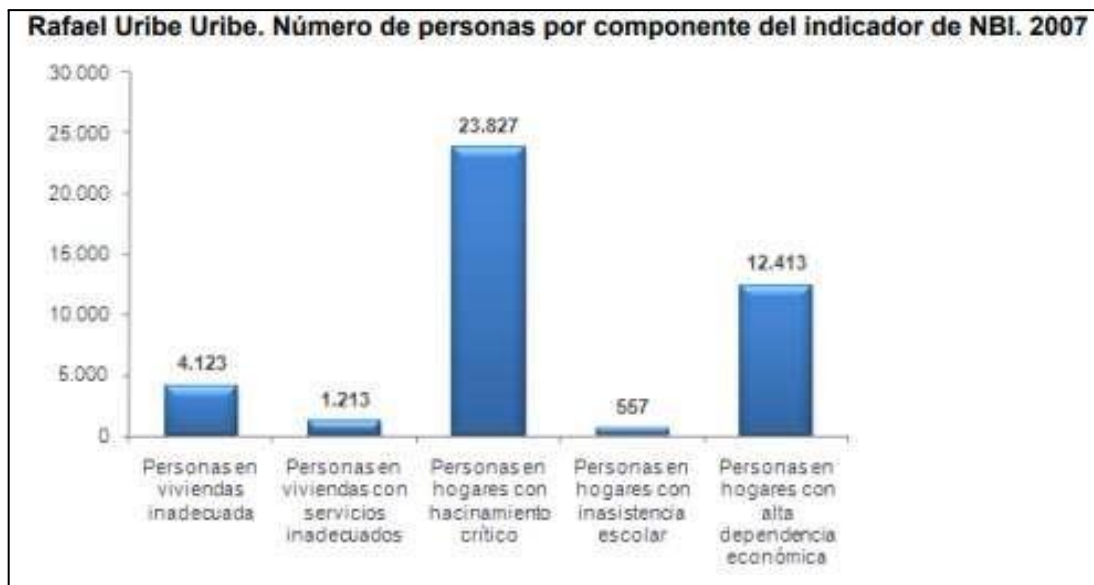
La localidad en el tema de vivienda presenta problemas de hacinamiento en la mayoría de los hogares, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) el 50,5% de los hogares están conformados por 4 o más miembros, lo que indica hacinamiento, se ha demostrado que el hacinamiento en particular cuando va unido a la pobreza y a la insuficiencia de servicios aumenta las tasas de transmisión de enfermedades. En el tema de infraestructura urbana, según el Instituto de Desarrollo Urbano, IDU, al 2005, el 73% de las vías de la localidad se encuentra en deterioro. En el tema de movilidad cuenta con rutas de buses alimentadores que transportan a la población de los barrios hasta la estación Calle 40 Sur y con rutas de SITP y de buses particulares.



Fuente: Secretaría Distrital de Planeación. (2009). Clasificación de UPZ. [Mapa]

Población

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) la localidad tiene un aproximado de 350.944 habitantes que representa el 4% de la población total en Bogotá con el rango de edad más representativo de 20 a 24 años, el 50,4% son mujeres. Además, se tiene que del total de hogares de la localidad para el 2009, el 46,2% se encuentran en el estrato dos, el 43,8% en el tres, el 8,9% en el uno y el 1,1% clasificado sin estrato.



Fuente: DANE - SDP, Encuesta de Calidad de Vida Bogotá, 2007. [Gráfico]

El anterior gráfico muestra algunos de los componentes de necesidades básicas insatisfechas, como viviendas con servicios inadecuados, inasistencia escolar o viviendas inadecuadas, vemos que en Rafael Uribe Uribe el que más influye en el Indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas es el hacinamiento crítico. Dentro de la población que se encuentra en condición de vulnerabilidad, están las personas en situación de desplazamiento, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) en la localidad se registró un total de 2.566 personas, el 52,6% son mujeres y 47% son hombres. De este total el 58% se encuentran en condición de desplazamiento (certificados por el Estado), y el 42% no se han certificado ni reciben ayuda gubernamental. Estas personas han tenido que emigrar de sus lugares de procedencia por distintas situaciones, pero la mayoría de estas por violencia, despojo u oportunidades. Según Quitian (2013) las localidades ubicadas al sur de la ciudad, desde el oriente hasta el occidente son las zonas de mayor concentración de población en condición de desplazamiento, la mayoría de estos sitios se encuentran marcados por dificultades sociales y económicas a las que se ven sometidas las personas en condición de desplazamiento. Según el autor, el desplazamiento está relacionado con la creciente tasa de desempleo en la ciudad; las

personas en su lugar de origen hacían alguna actividad económica y en la ciudad más del 50 % no tienen empleo o están en proceso de hallarlo, mientras tanto dependen de las ayudas de las instituciones gubernamentales y en algunos casos cuentan con el apoyo de familiares y amigos radicados antes en la ciudad.

En el caso de las personas que han tenido que emigrar, muchas son población Étnica, en la localidad de acuerdo con el censo DANE 2005, el 1.44% de la población son afrodescendientes (negro, raizal y/o palenquero) y un 0.19% son indígenas. Según Gutiérrez, Arguello, Rodríguez (2017) la población afrocolombiana/negra, palenquera y raizal presenta condiciones de pobreza estructural o coyuntural que se evidencia en las concentraciones urbanas, la población afrocolombiana en la ciudad de Bogotá presenta condiciones de vulnerabilidad que se demuestra en desempleo altos, cobertura educativa menor y la población afiliada al régimen subsidiado y contributivo es menor y esto dificulta en gran medida el acceso oportuno a bienes y servicios que necesita la población para tener una calidad de vida. Así mismo, entre la población afro que vive en Bogotá el 60.1% proviene de otro municipio colombiano lo que evidencia una migración social generada por temas socioeconómicos y que además los lleva a reconstruir sus vidas en otra parte, empezando desde cero a construir sus necesidades muchas veces sin ayuda del Estado. Los índices de pobreza evidencian la vulnerabilidad que posee este grupo poblacional dentro y fuera de sus territorios.

En el tema de la educación en la localidad, según la Secretaría Distrital de Planeación (2009), en Rafael Uribe Uribe se encuentran 52 colegios oficiales, 128 colegios no oficiales y 3 universidades. La Población Económicamente Activa que reside en la localidad tiene en su mayoría educación secundaria (49%). Así mismo, el 23,6% tiene educación primaria y sólo el 26%, educación superior. El porcentaje de analfabetismo en la localidad es de 2,4%. En el tema de la salud, según la Cámara de Comercio (2007) el 67,4% de la población de Rafael Uribe Uribe está afiliada al sistema de salud y es la última localidad en cobertura de seguridad social en salud en Bogotá. La mayoría de la población afiliada pertenece al régimen contributivo (78%), mientras 62.636 personas (22%) están en el régimen subsidiado. La localidad, además de contar con una reducida oferta hospitalaria, presenta muy bajos niveles de aseguramiento.

En el caso del equipamiento para el bienestar social se localizan 525 dentro de los cuales se destacan los destinados a la asistencia básica que representan el 98,1%, en este grupo se encuentran los jardines sociales e infantiles, casas vecinales, hogares infantiles y comunitarios que atienden a los menores, con edades entre los 0 y 5 años, clasificados entre los estratos 1 y 2. Y por último en el tema sobre los equipamientos colectivos de cultura como teatros, salas de cine, centros culturales y artísticos, salas de exposición, salas de

concierto y casas de la cultura y por otro lado como parte de la memoria colectiva de la localidad se encuentran hemerotecas, archivos, museos, centros cívicos, casas juveniles y salones comunales. La localidad de Rafael Uribe Uribe posee un total de 38 equipamientos culturales.

Problemas socioeconómicos y ambientales

Hay varios problemas que circulan en la localidad, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) los principales son: la contaminación del aire, la contaminación por residuos líquidos-sólidos, la contaminación al recurso hídrico y esto tiene mucho que ver con las industrias formales e informales del sector y la población que no acata las normas sanitarias, otros problemas que se suma es la polución por el tráfico vehicular, por los extractivos en las canteras, chimeneas de chircales y por el parque automotor; otra de las problemáticas ha sido la contaminación por ruido que se observa en las vías de alto tráfico vehicular y los eventos de remoción en masa en algunas partes de la localidad.

Una parte de la localidad tiene riesgos de remoción de masa y esto se da según el Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático (2018) por zonas donde se realizó actividad minera inapropiada, deforestación en zona de ladera, crecimiento urbano en pendientes abruptas, entre otras. Mucha de la población vive en asentamientos ilegales que presentan riesgo por remoción en masa. De acuerdo con información suministrada por el Sistema de Información para la Gestión del Riesgo y Cambio Climático – SIRE, desde el año 1997 hasta el año 2014, se incorporaron al programa de Reasentamiento 2134 familias las cuales ingresan por afectaciones ocasionadas por movimientos en masa.

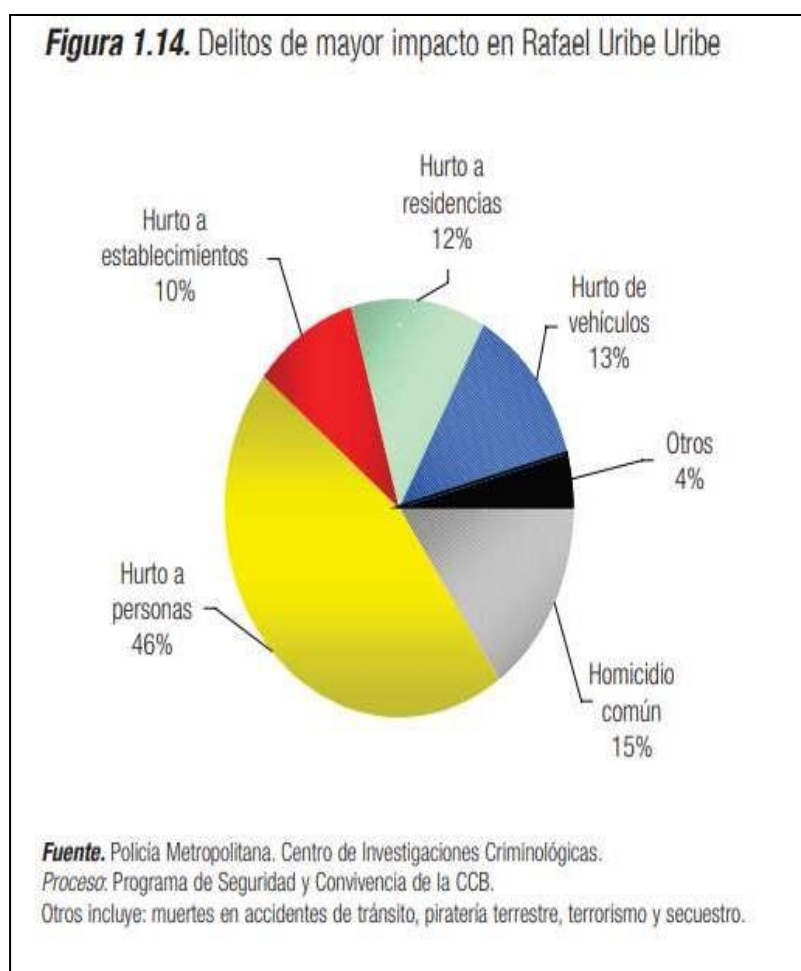


Luis López de Mesa

Fuente: Caracterización General de Escenarios de Riesgo por remoción en masa. (2018)

[archivo fotográfico CLGR-CC]

Agregando a los conflictos y problemáticas que se presentan en la población son los y las jóvenes los más afectados por algunas de ellas, como el consumo de estupefacientes, embarazos en adolescentes lo cual se traduce muchas veces en deserción escolar, violencia en la localidad e intrafamiliar, la formación de grupos delincuenciales, depresión, consumo de alcohol, abuso sexual, matoneo escolar, venta de drogas, robos, discriminación y exclusión en el caso de la población desplazada, escasas oportunidades educativas y la precariedad de la inserción laboral, quedando pocas opciones de vida. Según Alfonso y Correa (2012) a las problemáticas de la localidad de Rafael Uribe Uribe se suma el deterioro creciente de la malla vial y las condiciones socioeconómicas de la población en deterioro. A lo que concluyen que Rafael Uribe Uribe realmente surgió como un barrio invasor anexo a la cabecera principal de lo que en su momento era Bogotá, y las problemáticas se resumen a un abandono estatal, a la no planeación de la localidad y de la ciudad.



Fuente. Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) Delitos de mayor impacto en Rafael Uribe Uribe. [Gráfico]

Plan de desarrollo y plan de ordenamiento territorial en la Localidad Rafael Uribe Uribe

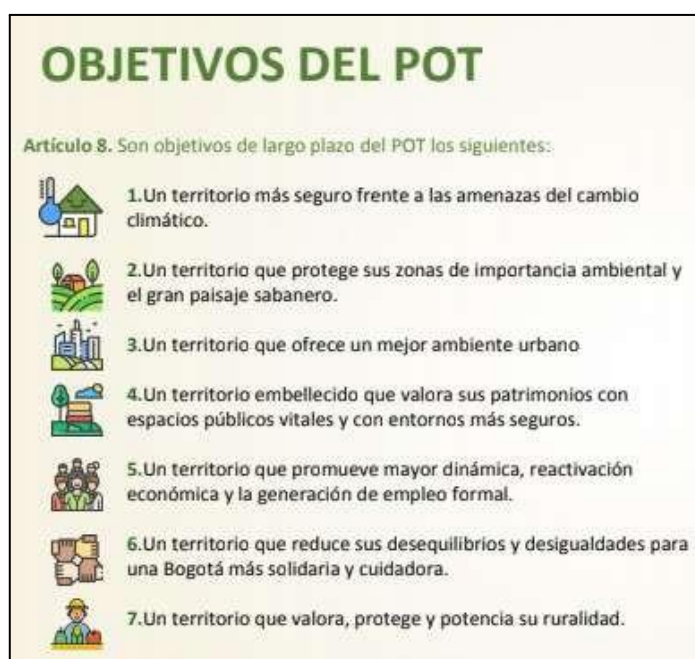
Los distintos proyectos que se hagan en la ciudad de Bogotá no deben verse desde un lugar lejano, sino que deben ser trabajados con la población que allí habita para actuar sobre una realidad concreta. El Plan de desarrollo de Bogotá (2020-2024) y el POT (2022-2035) afectan directa o indirectamente a la localidad Rafael Uribe Uribe. El Plan de Desarrollo “Un nuevo contrato social y ambiental” (2020) expone que tiene un enfoque diferencial porque reconoce a las comunidades que por circunstancias económicas tiene riesgo en la garantía de sus derechos, lo que va a conducir la inclusión de planes y proyectos específicos; dirigidos a cada población con presencia en la localidad. El plan de desarrollo para esta localidad menciona que tiene grandes desafíos en casi todos los escenarios de la vida individual y colectiva ya que las condiciones materiales son muy frágiles, esto se puede evidenciar pues más del 70% de la población pertenece a estratos uno y dos; por otra parte, la vocación económica está ligada al comercio, pero la mayoría de las actividades comerciales y de servicios están dentro de la economía informal y producen escasas rentas o ingresos diarios de supervivencia a las familias.

En un segundo momento, plantea la alcaldía que se ha ido construyendo el futuro Plan de Ordenamiento Territorial “El renacer de Bogotá” el cual pretende organizar el uso racional del suelo. Para el caso de la localidad Rafael Uribe Uribe se realizaron discusiones para plantear propuestas junto con habitantes del sector, a través de asambleas virtuales y encuestas. Según el documento del POT acerca de las reuniones en la localidad, algunas de las propuestas de los habitantes fueron: la construcción de un teatro, la instalación de una plaza de mercado, una universidad, un hospital de primer nivel; el mejoramiento de parques, la legalización de zonas ocupadas por asentamientos ilegales.

Según el documento, el plan de desarrollo tiene un enfoque para la población vulnerable, ahora lo importante es que más allá del papel se quiera trabajar sobre las problemáticas y pueda hacerse de manera oportuna, enfocar recursos, tiempo, proyectos para mejorar las condiciones de la población, así tenemos el caso de los asentamientos irregulares donde es necesario ver el problema estructural y es que no hay acceso a una vivienda digna, además, detrás de esto hay un negocio lucrativo por parte de personas que venden estos terrenos, existen más razones para que estas personas se ubiquen en lugares de riesgo, una de ellas es que han sido desplazadas de su territorio, si bien estas problemáticas no se reducen a Bogotá o a una localidad, es necesario brindar opciones a nivel de distrito para estas personas, es necesario que el PD y POT sean proyectos que van dirigidos a fortalecer una vida digna en el territorio, pero vemos que no es así y que muchas veces las personas pueden participar en la construcción del proyecto, pero en el momento de ejecutar no hacen parte de la toma de decisiones y por lo tanto, se deja a un lado. Menciona Reyes (2008) que es

importante que la planificación territorial considere las necesidades y prioridades del territorio y su población, para que la alcaldía del momento asigne de la mejor manera los recursos disponibles.

Muchas veces la institucionalidad no puede o no demuestra la voluntad política para solucionar las problemáticas que se presentan en las comunidades, por muchas razones, entre ellas están que no son importantes o primordiales dentro del proyecto de ciudad que quieren. Así asegura Reyes (2008) donde menciona que los planes de ordenamiento territorial están alejados de las realidades ya que se han impuesto desde una visión occidentalizada y se necesitan soluciones que incluyan a las comunidades y poblaciones.



Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020) POT El renacer de Bogotá. [Esquema].

La institucionalidad y los distintos gobiernos de turno que pasan por la ciudad no pueden ignorar la realidad social de las periferias de Bogotá, no pueden seguir modelos extranjeros aplicando conceptos que en muchos casos dejan peor a la ciudad y a su vez a la población. Es necesario la reflexión por parte de las entidades que realizan estos proyectos, es importante que no solamente esté enfocada la ciudad desde una visión colonial de progreso y desarrollo porque sigue cayendo en discursos colonialistas, donde la visión de ciudad es parecemos a las grandes ciudades de afuera, donde lo que no está dentro de esta visión de futuro, se erradica, sin tener en cuenta las actuales problemáticas que acechan en este caso a la localidad Rafael Uribe Uribe, y sus habitantes.

Organización comunitaria

En los problemas de la localidad, han surgido resistencias y luchas de comunidades/organizaciones que quieren construir una localidad distinta, en paz para todos los que habitan allí; en la localidad se visibiliza el liderazgo y la organización comunitaria afro a pesar de las problemáticas mencionadas. Han logrado desde sus saberes comunitarios, la creación colectiva de fundaciones y organizaciones, fortaleciendo un tejido social donde todos y todas pueden aportar por mejorar sus condiciones de vida en el territorio que ahora pertenecen, menciona Daicz (2019) que en el caso de las comunidades afro se las han ingeniado para apropiarse del territorio, han traído a su nuevo hogar un poco de su tierra y sus tradiciones, donde se ocupan de la salud y de mantener vivos los saberes ancestrales, allí se encuentran entre personas que han sido víctimas de desplazamiento armado hasta personas que han tenido dificultades económicas y quieren hacer parte de esto, de igual manera es importante mencionar que se organizan para pedir mejoras para su calidad de vida, para exigir y crear otras formas de convivir y vivir dignamente, por eso desde lo colectivo también se plantean soluciones que muchas veces no ofrece el Estado que debe garantizar los derechos de las personas, ante esto las personas crean acciones sobre el territorio.

Reflexiones sobre la decolonialidad y el territorio

El territorio es multidimensional y contiene múltiples escalas según Mancano (2009), por lo tanto, existen disputas y tensiones desde distintas visiones que están puestas sobre él. Todos los actores que conviven allí van a tener una mirada particular sobre lo que se debe hacer o no en el territorio, dependiendo del beneficio y el provecho que se le quiera sacar y según sus intereses. Desde una perspectiva cultural Gloria Restrepo (2005) define el territorio como un espacio dominado por sujetos individuales o colectivos, donde estos crean un cierto grado de pertenencia o apropiación al mismo; desde esta perspectiva es un espacio sometido a relaciones de poder específicas.

Es por lo anterior, que el territorio es un escenario donde quién tenga el poder sobre la de toma de decisión, va a imponer su visión sobre otra, el ejemplo claro, es lo que pasa con los proyectos institucionales de la Alcaldía donde en gran parte se impone su visión sobre el territorio. A partir de esto, surgen las tensiones y los conflictos ya que las comunidades tendrán menor toma de decisión ~~de~~ su entorno, porque se encuentran dentro del marco de políticas capitalistas que ven el territorio desde el marco de productividad y ganancia que afecta a las comunidades y beneficia a transnacionales. Según Mancano (2009) dentro de las distintas miradas sobre el territorio se destacan dos; una mirada netamente capitalista y otra comunitaria; desde allí se desarrollan tensiones, desacuerdos y conflictos por ser dos modelos de desarrollo opuestos. Ante la multidimensionalidad y multiescalaridad que

presenta el territorio, los intereses puestos en él se materializan con los planes y políticas de desarrollo. En la actualidad con las políticas neoliberales que se han implementado, buscan la maximización del capital mediante las políticas de desarrollo sobre el territorio; el estado expide leyes que les benefician a los intereses de las empresas capitalistas. Por lo tanto, las políticas que se implementan en el territorio son de generación e intensificación de desigualdades sociales, mediante la exclusión territorial, la expropiación, la precarización de las relaciones de trabajo, el desempleo estructural y la destrucción de territorios campesinos e indígenas.

Dicho esto, sería importante que los gobiernos de turno establezcan un diálogo donde se escuche a las comunidades y su visión, por ejemplo, en el Plan de Ordenamiento Territorial o en el Plan de Desarrollo de la ciudad de Bogotá, ya que son ellas las que conocen su entorno, todo esto para crear estrategias que sirvan para la resolución de conflictos y problemáticas.

La teoría decolonial en este contexto nos aporta un escenario de reflexiones sobre la idea impuesta por occidente de progreso sobre el territorio, la cuál ha sido heredada por las grandes ciudades latinoamericanas, sobre todo en una ciudad del tamaño y condiciones de Bogotá, es importante entonces, cuestionar el papel de la academia e institucionalidad con proyectos que cambian cada cuatro años como el POT que está lejano de la realidad, en este caso, dentro del papel se plantearon unas metodologías para escuchar a la población, pero se ve que en gran parte no se tiene en cuenta lo que dicen sobre su territorio, sino otra visión porque se cree que es la institucionalidad y academia los que poseen el saber, esto se ve reflejado en la actual alcaldía de Claudia López que ha desarrollado proyectos que tienen que ver muy poco con las preocupaciones de habitantes del sector. Finalmente, estos planes de desarrollo que se han implementado han buscado beneficiar un tipo de visión sobre el territorio, Escobar(2013) menciona que las políticas que se implementan en el territorio son de generación e intensificación de desigualdades sociales, mediante la exclusión territorial, la expropiación territorial, la precarización de las relaciones de trabajo, el desempleo estructural y la destrucción de territorios campesinos e indígenas.

En la localidad aún hay problemas que acechan a la población con dificultades sociales y económicas, poca cobertura educativa, dificultades para afiliarse al régimen subsidiado de salud y pocas oportunidades de empleo, lo que dificulta el acceso oportuno a bienes y servicios que necesita la población para una mejor calidad de vida.

Hacer un análisis del territorio junto con la perspectiva decolonial, hay que establecer que la ciudad de Bogotá y el proceso de su construcción no ha sido planificada, su misma desorganización ha planteado una división imaginaria de discriminación, donde la concepción a grandes rasgos es que el norte lo habitan personas con mayor poder adquisitivo

y el sur personas de bajo recursos; es por eso que las periferias de Bogotá y la mayor parte del territorio demuestra que no ha sido pensada para todo tipo de población, muchas de las zonas de la localidad nacieron como invasión y aunque hasta el día de hoy ya están legalizadas conservan el aspecto de precariedad y abandono, esto pasa al imaginario y a la vida concreta de la población donde perciben pobreza e inseguridad.

Se puede concluir que La localidad ha estado relegada ante una visión de ciudad ya que desde su expansión fue construida de las grandes migraciones de población que huían de la violencia del campo hacia la ciudad, el resultado fue que una parte de los habitantes de este sector son desplazados de sus territorios por el conflicto armado y la violencia que ha estado inmerso en Colombia desde ya hace varios años por el desplazamiento forzado y el despojo de tierras. A pesar de lo anterior, las personas han construido sus vidas en otro territorio en este caso el de Rafael Uribe Uribe y han establecido un tejido colectivo, como lo es la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras, quien logra dar un espacio de formación para las personas que quedaron fuera de la educación formal por múltiples razones. Se hace entonces necesario seguir trabajando desde las periferias de Bogotá con sus historias, vivencias y saberes, resaltando el trabajo que realizan con su territorio

4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA FUNDACIÓN MULTIÉTNICA MUJERES GUERRERAS

En el siguiente apartado se realiza la caracterización de la fundación Multiétnica Mujeres Guerreras donde se abre el espacio para desarrollar la práctica pedagógica en medio de las dificultades de la pandemia. La fundación fue creada en el año 2014 con el liderazgo de Amalia, una mujer en situación de desplazamiento que proviene de Palmira, Valle. Su llegada a Bogotá fue como la de muchas otras personas en su misma situación, estaba presente la incertidumbre de llegar a un territorio totalmente desconocido, al cual no sabía a qué enfrentarse. Después de un tiempo decide junto con doce mujeres afro procedentes de diferentes territorios de Colombia, muchas de ellas desplazadas por la violencia; trabajar por la población donde se asentaron ya que veían que había problemáticas que no resolvía el estado y además había pocas oportunidades para mejorar las condiciones materiales de vida.



Logo de la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras
Fuente propia (2021)

“Misión: La Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras en la actualidad trabaja en pro de los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado de la ciudad de Bogotá, para que tenga un mejor futuro y los escasos recursos que poseen en ellos y sus familias, no sean impedimento para llevar a cabo sus sueños, esto mediante el arte, danzas, gastronomía y utilización del tiempo libre”

“Visión: Para el año, 2025 la Fundación Multiétnica Mujeres, será una organización reconocida por sus logros a nivel nacional, teniendo en cuenta el aporte que realiza a los niños y niñas y adolescentes que fueron víctimas del conflicto armado, destacando el aprendizaje, la cultura y el arte como sus acciones y teniendo como fin el rescate de los derechos fundamentales de las familias y de los niños, niñas y adolescentes que estuvieron inmersos en situaciones en las cuales les vulneraron sus derechos, rescatando habilidades, capacidades y aptitudes”

En la fundación hay aproximadamente 180 personas que viven en la localidad, las cuales asisten a distintas actividades y talleres que depende de la edad que tengan, por ejemplo para niños y niñas hay talleres de música, danza, recreación, para jóvenes y adultos están los cursos del Sena o el bachillerato por ciclos, para adultos mayores hay estrategias de otro tipo, todo esto se ha realizado gracias a la gestión y alianzas de la fundación con distintos sectores como la alcaldía, empresas privadas, iglesias, entre otros.

El lugar se convierte en un espacio de confluencia, donde se brinda más allá de la ayuda económica, un acompañamiento, una voz y un apoyo para seguir adelante. Es un proyecto colectivo que en gran parte está liderado por mujeres que desde sus saberes y lugares se han vuelto lideresas de sus comunidades y han logrado construir un lugar que brinda soluciones problemáticas. El horizonte entonces es luchar por una vida digna para todas las personas, para que su territorio sea un lugar mejor, supliendo las necesidades ante un estado ausente.

"Amalia se atreve a soñar, aspirar algo diferente en cuanto a bienestar y dignidad para ella y las comunidades que apoya. Esta capacidad de aspirar a una vida más digna, ella la ejerce mediante un hábil manejo tanto de las oportunidades para demandar o solicitar mejoras y servicios como la de las transacciones que hace con otros líderes o funcionarios que la apoyan" (*Pérez, (2021) Rafael Uribe Uribe tiene líderes como Amalia Andrade Mesa, periódico el usuario de la salud*)

El papel de la mujer visto desde el plano territorial de la localidad Rafael Uribe Uribe, es muy importante ya que se han destacado por su liderazgo, un ejemplo claro ha sido a través de la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras, ya que son ellas las que han dirigido, creado relaciones y estrategias para mantener su propósito: el cual es fortalecer su territorio y el tejido social. Así mismo, han propuesto soluciones ante diversas problemáticas que el Estado no supe.

La fundación está en una casa de cinco pisos, donde cada uno corresponde a una función específica. El quinto y cuarto piso se encuentran los espacios educativos, donde se realizan las actividades de música, danza, refuerzos escolares y antes de la pandemia también allí estaba presente el espacio para la validación del bachillerato, equipadas con tablero, sillas, mesa, marimbas y zancos. El tercer piso es un apartamento, el segundo se encuentra una sala de cómputo, donde antes de la pandemia tenían veinte computadores, pero en ese tiempo decidieron entregarlos para que los y las jóvenes siguieran con su estudio, actualmente tienen cuatro computadores; por último, en el primer piso se encuentra una oficina de la fundación, donde se encuentran fotos de las últimas promociones de la validación del bachillerato, pancartas sobre la fundación, visión- misión de la fundación y algunos libros.



Cuarto piso del espacio físico de la Fundación ubicado en Palermo Sur.

Fuente propia (2021)

Bachillerato flexible

La Fundación en alianza con Pro-pymes se creó en el año 2019, se estableció el bachillerato flexible para las personas de la Localidad Rafael Uribe Uribe. En el año 2020 por temas de la pandemia se trasladó el espacio a la educación a distancia mediante guías y algunas clases. El bachillerato tiene una duración de seis meses y es una oportunidad para salir de una forma más rápida con el título, algunos por el hecho de querer seguir estudiando y otras personas por el protocolo o porque se necesita un cartón para trabajar. La alianza de la Fundación y la entidad Pro-pymes funciona de tal manera: la fundación a través de sus redes sociales y voz a voz invitan a las personas a validar su bachillerato, luego hacen un proceso de matrícula donde pagan su mensualidad y entregan unos papeles requeridos. Seguido se entregan guías de distintas áreas que tienen que entregar en dos meses, en total son tres guías para completar en total seis meses. Finalmente, se incluyen en un grupo de WhatsApp donde se da toda la información que requieran. Esas guías son calificadas por la institución privada, en este proceso ni la fundación ni los y las estudiantes tienen una retroalimentación de las guías, ni de las notas. A parte de las guías, la fundación y la entidad en algunos momentos proporciona unos refuerzos pedagógicos a los y las estudiantes en las distintas áreas, en este caso se les brindó apoyo en el área de Ciencias Sociales.

MUJERES GUERRERAS BACHILLERATO FLEXIBLE

VALIDACIÓN DE BACHILLERATO EN CORTO TIEMPO, DESDE TU CASA, OFICINA Y DESDE NUESTRAS INSTALACIONES TAMBIÉN PUEDES TRAER A TUS HIJOS MIENTRAS TU ESTUDIAS ELLOS PARTICIPAN EN TALLERES

mmujeresguerreras@gmail.com • mujeresguerreras@hotmail.com

MATRICULA GRATIS

CONTACTENOS

310 216 7533

BACHILLER TECNICO Y TECNOLOGO

Transversal 2 Bis # 49 b - 24 sur
Palermo Sur
Sector San Marcos 2
Punto de Encuentro
Servientrega de Palermo Sur
AM MUJERES GUERRAS

Foto tomada del Facebook: AM Mujeres Guerreras

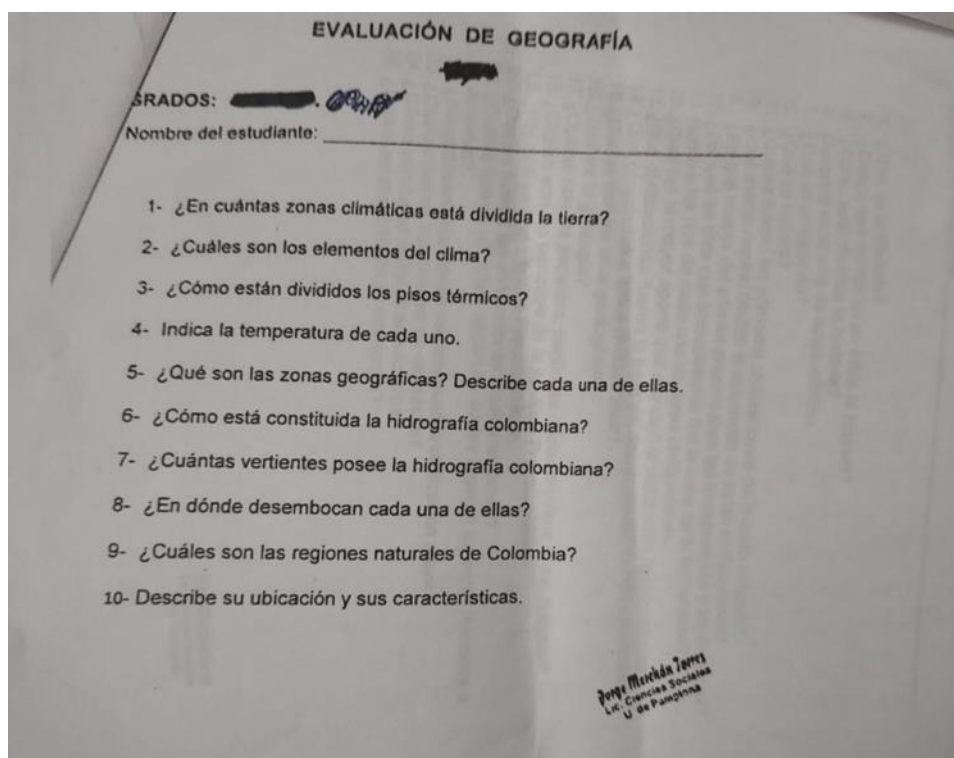
EVALUACION DE HISTORIA 6º

Nombre del estudiante: _____

1. ¿Qué es la historia?
2. ¿Desde qué momento se inicia la historia?
3. ¿Cómo está dividida la historia?
4. Describe cada una de estas edades.
5. ¿Qué es civilización?
6. ¿Qué es cultura?
7. ¿Cuáles fueron las primeras civilizaciones del mundo antiguo?
8. ¿Qué medio natural facilitó el desarrollo de estas civilizaciones?
9. ¿En qué meses del año se presentaban las inundaciones y las siembras?
10. ¿Por qué se dice que Mesopotamia fue la cuna de la humanidad?
11. Nombra los ríos de cada una de estas civilizaciones.
12. ¿Cuál fue el mayor aporte que nos dejó la civilización mesopotámica?
13. ¿Qué civilizaciones fueron la base del desarrollo del mundo occidental?
14. ¿Qué caracterizó a estas civilizaciones?
15. ¿Cuáles son las eras geológicas?
16. ¿Qué es la geología?
17. ¿Cuáles son las especies, según las cuales proviene el ser humano?
18. ¿Cuáles son los períodos de la América Precolombina?
19. ¿Por qué se llama época Precolombina?
20. ¿Cuáles fueron las civilizaciones mesoamericanas?
21. ¿Cuáles fueron las rutas, según las cuales llegaron los seres humanos a América?
22. ¿Geográficamente donde se desarrolló la civilización maya?
23. ¿Cuáles fueron sus centros de desarrollo?
24. ¿Cómo estaba constituida su sociedad?
25. ¿Cómo estaba basada su economía?

Profr. Ricardo Jara
C. de Estudios Pro-pymes
V. de Pymes

Guía entregada (materia de Historia) por el Centro de Estudios Pro-pymes a los y las estudiantes



Guía entregada (materia de Historia) por el Centro de Estudios Pro-pymes a los y las estudiantes

La población que entra a el bachillerato va entre los 16 años que son jóvenes que por dificultades en la pandemia como no tener un computador con internet para conectarse, no tenían ganas de estudiar en un encierro, dificultades económicas, laborales, familiares, entre otras, salieron de estudiar del modelo tradicional, para terminar de una manera más rápido y porque no, sin tanto esfuerzo. Hasta los 50 años, quienes no tuvieron la oportunidad de terminar su bachillerato por múltiples razones y ahora quieren/necesitan el título ya sea por satisfacción propia o muchos casos porque les piden el cartón para poder acceder a un trabajo. La mayoría de las personas que llegan al espacio educativo son de la localidad.

En el espacio más de la mitad de las personas inscritas son mujeres de diferentes edades. Algunas de las mujeres más jóvenes afirman que llegan a este lugar para finalizar sus estudios debido a que son mamás y tienen que trabajar o no tienen quién les cuide a su bebé, la cual es una de las razones por las cuales no tuvieron la oportunidad de finalizar su bachillerato tradicional. Por otro lado, existen mujeres mayores que indican que no pudieron terminar su bachillerato porque desde pequeñas fueron enfocadas hacia otros proyectos de vida. Es pertinente mencionar que a las mujeres les son asignados unos roles de género lo cual conlleva a pausar su proyecto de vida, en este caso asumiendo el papel del cuidado, esto deja ver que a las mujeres son sometidas a roles estereotipados, dejando su panorama académico atravesado por múltiples barreras que se presentan.



Foto tomada del Facebook Colegio Centro de Estudios Pro-pymes

En resumen, la Fundación ha venido trabajando desde distintas esferas como: la educación, el arte, el cuidado del ambiente, el fortalecimiento de la comunidad, todo esto ha aportado al barrio Palermo Sur y en general a la Localidad Rafael Uribe Uribe oportunidades, aprendizajes, programas educativos, sociales, esto le ha permitido a esta población cuidar de sí mismos, de los otros, de su territorio, de su entorno, apropiarse de su contexto y cómo pueden trabajar para mejorar ese espacio. Desde los distintos eventos, talleres, actividades han logrado construir alternativas, brindando una mirada distinta de este barrio de Bogotá que ha sido estigmatizado desde hace muchos años, pero que finalmente es un lugar que sigue albergando sueños, metas y comunidad.

Entre la construcción de alternativas, la líder ha establecido alianzas estratégicas que han beneficiado desde los más pequeños hasta los más adultos y se ha convertido un referente para la localidad de trabajo comunitario. El bachillerato por ciclos que fue el lugar donde se abrieron las puertas tiene muchas oportunidades de mejora, que es necesario ser replanteados para ofrecer una educación más crítica y reflexiva, que aporte herramientas para el futuro.

CAPÍTULO CINCO

HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que este saber motiva y sustenta su lucha: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación.

Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, apartir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica (Freire, 2014: 106)

Este capítulo se centra en el enfoque pedagógico y educativo, el cual propone salir de una educación tradicional. El enfoque de este proyecto es la pedagogía crítica y decolonial donde se plantea la educación como un factor que brinda herramientas para la transformación y aporta reflexiones para construir otros modos de conocimientos, fuera de la academia eurocéntrica. Estos enfoques guiaron el horizonte del trabajo, donde se pretendió implementar una visión crítica sobre el currículo, la didáctica, los contenidos a trabajar, las relaciones que se establecieron, así mismo se abordan las diversas metodologías que fueron utilizadas para acercarse a nociones sobre la fundación, el territorio y como se ha trabajado desde el bachillerato por ciclos. El capítulo también establece la crítica a una educación como servicio y no como derecho, intensificada hoy por el modelo neoliberal.

¿Las Ciencias Sociales desde una educación crítica?

Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha mantenido un conocimiento eurocéntrico donde ha sido aceptado por ser validado ante academias, universidades y los países llamados de primer mundo, un ejemplo es la enseñanza de una de las ramas como la historia, desde donde se ha tenido una visión que resalta el contexto europeo y los sucesos que allí sucedieron, además cuando se enseña nuestro contexto se hace desde una visión colonialista con términos como: descubrimiento, civilización, progreso, etc. Se olvida entonces estudiar la historia desde una perspectiva crítica que nos permita entender nuestro

contexto y como se ha llegado donde estamos, así mismo sucede con la geografía, la cual ha sido enseñada desde una mirada hegemónica, un ejemplo claro ha sido la corriente del determinismo donde su teoría exponía el subdesarrollo de los países desde una visión racista y aun así seguía llegando a las aulas de clase, otro ejemplo ha sido el mapamundi en la visión Mercator la cual distorsiona los polos y hace que estos países se vean de un mayor tamaño, con una cierta intención y es que, de cierta manera se justificaron las invasiones y colonizaciones a países o continentes, según la proyección de menor tamaño. Es por esto por lo que las Ciencias Sociales académicas y escolares desde el punto de vista de Torres (2014) han tenido un origen colonial el cual se ve reflejado en los contenidos que se priorizan, un ejemplo de eso son los contenidos dirigidos a enseñar la historia humana como la historia de Europa, dejando a un lado las experiencias de los otros países, que no se mencionan, como si no hubieran existido.

Por otra parte, es importante mencionar que la educación en el modelo neoliberal se clasifica como un servicio y deja de ser en totalidad un derecho, en consecuencia, acceder a una educación óptima se vuelve un privilegio ya que, quien tiene manera de pagar va a tener la posibilidad de acceder y tener mejores oportunidades en términos de calidad y competitividad. Actualmente la educación se establece como un mercado lucrativo, donde se prioriza competencias que dejan a un lado las humanidades y artes porque no se consideran un buen negocio, es por eso por lo que las humanidades, universidades y colegios públicos han tenido un declive en financiación lo que da pocos resultados en pruebas de competencia que pretenden evaluar niveles de aprendizaje sin entender las desigualdades que existen de por medio. Desde la educación tradicional y desde distintos programas institucionales no se está pensando en términos donde su propósito sea entregar herramientas para la emancipación de las personas, donde puedan desarrollar un pensamiento crítico para construir una vida digna, sino que, por el contrario, se busca que las personas cada vez cuestionen menos y su actuar sea más mecanizado, para ser más eficientes y productivos.

De ahí, que el proyecto pedagógico pretende salir de la visión tradicional que ha tenido la educación y para esto es necesario: primero, reconocer los conocimientos de las comunidades que históricamente han sostenido al país, segundo, visibilizar la relación enseñanza- aprendizaje y estudiante-profesora como procesos de construcción conjunta de conocimiento, tercero, proponer una visión de las ciencias sociales distintas a la tradicional que salgan del eurocentrismo como centro y por último establecer la crítica acerca de cómo el neoliberalismo ha monetizado la educación.

Por lo tanto, el enfoque pedagógico en este proyecto educativo serán las pedagogías críticas que han resistido ante las imposiciones de poder y dominación que han asumido por siglos la educación como receptora para mantener el *statu quo*, es por eso por lo que la

pedagogía crítica ha levantado la voz para expresar su inconformidad y así mismo crear nuevas opciones para la transformación social. La pedagogía decolonial hace parte del enfoque crítico y propone la educación como un factor que brinda herramientas para la transformación y está proyectada para visibilizar las estructuras e instituciones que han perpetuado la colonialidad del saber. De acuerdo con Espinoza, Gómez, Lugones, Ochoa (2017) su propósito es cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común, el cual puede ser un horizonte para la transformación desde la lucha colectiva, para construir un mundo, como lo dijeron los zapatistas, donde quepan muchos mundos.

La pedagogía crítica y decolonial permite reflexiones sobre la academia eurocéntrica, el currículo oficial, los conocimientos válidos, y esto permite proponer la práctica pedagógica como un lugar emancipador, donde se obtengan preguntas, reflexionen el territorio, la enseñanza de las Ciencias Sociales y lo que nos enseñan como válido. Desde las teorías críticas es necesario repensar la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una perspectiva decolonial, donde la propuesta fundamental como menciona Quintar (2009) sea renovar la educación, reinventar la pedagogía, descolonizar la formación, reconfigurar el currículo, descolonizar la enseñanza y reinventar la didáctica.

Como parte de pensarnos una educación distinta más cercana a los contextos, que no invisibilice la historia ni los saberes de las comunidades afro, indígenas, campesinas, es importante entonces que la educación y la academia no se reduzcan al aula para que trascienda y lo propuesto se trabaje junto con las personas y comunidades. Para esto, el proyecto pedagógico busca trabajar con las personas del bachillerato por ciclo y así mismo con la fundación multiétnica, para que una no esté lejana de la otra, sino que por el contrario el ejercicio educativo pueda complementarse de alguna manera, para forjar lazos de la comunidad con la educación como una herramienta de emancipación. Es importante retomar a Ortega (2009) cuando habla de que la pedagogía no debe limitar su campo de acción formativa a la escuela, sino que se compromete en todas las iniciativas y dinámicas de la educación comunitaria, en procesos de movilización política, sindical, entre otras. En este sentido, la pedagogía no se reduce a lo escolar, debe conectarse con las realidades que existen fuera de ella, debe explicar el mundo con palabras y representaciones cercanas, darle un sentido y un significado, por lo tanto, la comunidad, la colectividad juega un papel fundamental en la construcción de conocimiento.

Algo que pude observar a partir de conversaciones, es que el bachillerato por ciclos se ve como un requisito, pero no como un ejercicio reflexivo y crítico que establezca la importancia de la educación. Esto es importante mencionarlo porque finalmente las personas

que acceden a este bachillerato acuden a él por cumplir con una formalidad, que es, el grado de bachillerato. Reconociendo la educación como una herramienta de emancipación, no puede ser integrada a un proyecto pedagógico como una simple transmisión de saberes, sino que, aprovechando el espacio y las personas del contexto, se pueden construir acciones de reflexión, de crítica hacia lo establecido-normalizado, que pueden aportar cosas importantes para los participantes.

Se propone entonces una unidad pedagógica, donde se resalta la importancia del contexto de los y las estudiantes, el rescate de la historia poco visibilizada, el cuestionamiento de elementos denominados como: verdad, el reconocimiento de los que han llamado los “otros” saberes, que nos permite reconocer las luchas históricas que han sostenido en pro del cuidado del territorio, la crítica a la tradicionalidad y a la homogeneización que por siglos han existido en la educación y el rescate del conocimiento de los estudiantes reduciendo la idea de que son receptores que solo memorizan y que no hacen preguntas.

5.1 DESCOLONIZACIÓN CURRICULAR: HACIA UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL

Desde la pedagogía decolonial es importante cuestionar y problematizar el currículo tradicional como algo estático que no cambia, que se mantiene y que además para generar transformaciones se hace a partir de directrices estatales y no por cambios que pide la comunidad educativa. El currículo conocido como realizar una selección de contenidos por parte de las y los maestros, menciona Quintar (2009) no debe hacerse a la ligera ya que es fundamental el reconocimiento de los otros modos posibles de aprehender y transmitir los saberes populares para transformar las injusticias y condiciones de opresión que vive la sociedad.

Descolonizar el currículo, propone Quintar (2009) implica salirse de parámetros eurocéntricos para transformar y problematizar lo que se ve en la educación lo cual va a permitir acercarnos a nuevas formas de conocimiento mediante una interdisciplinariedad de saberes que se discuten en el aula. Con el propósito de cumplir la descolonización del currículo, es necesario en el escenario educativo hablar desde lo cotidiano, traer discusiones de la actualidad, relacionarlo con las vivencias, traer la historia y conocimientos de las comunidades, todo esto, para producir conocimientos situados y para que los y las estudiantes relacionen lo que aprenden, con lo que viven, para que así sean conocimientos que puedan ser utilizados en sus realidades. Desde la descolonización del currículo se hace necesario entonces: la revisión de contenidos, repensar los conceptos, las estrategias de enseñar y aprender, además es importante disrumpir la educación como una simple transmisión de conocimientos clasificados como válidos y adecuados por una academia

hegemónica. Estos rasgos permiten propuestas pedagógicas que buscan resaltar la historia y la cultura de las comunidades, promoviendo la participación y la construcción de sujetos políticos que piensen su contexto y lo transformen, que vean la educación como algo cercano y no como algo lejano.

Quintar (2009) propone una didáctica parametral desde un punto de vista donde se creen vacíos de saber y esto se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento. La autora propone que la didáctica se asume con una intencionalidad educativa, aquí se debe considerar el vínculo sujeto-sujeto, su subjetividad, experiencia, conocimientos, de igual manera, debe apuntar a transformar las relaciones de poder en el aula, establecerse al diálogo y al sujeto como persona con conocimiento.

La educación no se puede quedar en la transmisión de saberes, sino que, por el contrario, la didáctica y currículo deben salirse de lo establecido, debe ser herramientas que utilizamos los y las maestras para enseñar a reflexionar, a generar preguntas, realizando clases, talleres, guías, que estén cerca al contexto de los y las estudiantes esto para que le pongan un sentido a lo que hacen. Es necesario entonces cambiar el chip de que la educación se reduce a memorizar y, por el contrario, es importante que se enfoque en generar herramientas para el pensamiento crítico y para la generación de ideas que den beneficio a sus vidas y las del territorio donde habitan; además una educación que nos permita ser más humanos, empáticos y que nos permita cuidar de las personas y de nosotras. Por lo tanto, es necesario que esté presente en la práctica docente una reflexión constante de lo que hacemos y ejecutamos en clase, la observación es fundamental en la labor docente la cual nos va a ayudar a repensarnos el currículo y la didáctica que hemos establecido, la reflexión como parte de la labor docente que permite parar y pensar que nos ha funcionado y por donde podemos seguir.

CAPÍTULO SEXTO: HACIA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL

Los pueblos negros del norte de Esmeraldas siempre soñamos con dejar a nuestros herederos un territorio para que vivan en paz como nosotros. Hemos vivido por tanto años, ahora que se nos quita el derecho sobre ese territorio, tendremos que dejarles como herencia los testimonios de esa injusticia, para que en las nuevas generaciones no muera el motivo para la resistencia.

—*el Abuelo Zenón (Estupiñán, 2015, p110)*

En este capítulo se visibiliza la problematización de la educación tradicional para lograr acercarse a lo que podría ser una educación decolonial y crítica; para esto, se realizaron distintas estrategias pedagógicas lo cual permitió acercarse a una posible educación decolonial. Los contenidos realizados están condicionados a los lineamientos de educación, pero que desde una perspectiva crítica se integran para que sean elementos de reflexión para los y las estudiantes.

La elaboración del diseño didáctico está dirigido para apoyar un bachillerato por ciclos que es liderado por la Fundación Mujeres Guerreras, las personas que se inscriben allí son jóvenes y personas adultas entre 18 a 50 años, y es por esta razón que la propuesta pedagógica tiene la intención de integrar una educación con perspectiva para adultos que según Colombia aprende (2017): donde plantea que el objetivo es mejorar las condiciones de vida de las personas que, no pudieron concluir estos niveles cuando tenían la edad prevista para cursarlos. Se busca su inclusión en la vida económica, política, social, el fortalecimiento de su desarrollo personal y comunitario, que vaya más allá de la adquisición de las habilidades de lectoescritura y se extienda la capacidad para interpretar el mundo; que lleve a la transformación de las condiciones de vida.

Por lo tanto, la educación que vaya dirigida a esta población, quienes han salido por diversas razones del sistema educativo formal con enfoque tradicionalista, debe estar contextualizada, tener en cuenta situaciones y aprendizajes cercanos a su territorio, comunidades y país, para que sea un puente que permita adquirir herramientas, y así mismo, reflexionar sobre su realidad. Por lo anteriormente mencionado, esta propuesta pedagógica no se puede reducir a un aula de clase como menciona Barragán (s.f) y se hace necesario que todos los procesos educativos la trasciendan. Es por eso por lo que el proyecto pedagógico, a través de guías y talleres que van dirigidos al bachillerato por ciclos, hace una apuesta por un aprendizaje autónomo como lo exigieron las circunstancias de la pandemia, los efectos de las medidas tomadas y las personas que trabajan, el cual pretende incentivar el aprendizaje de una manera más cercana a sus realidades con actividades que proponen reflexionar y

plantear nuevas formas de ver las Ciencias Sociales que les pueden aportar en su proceso educativo y personal, por ejemplo, en fortalecer el pensamiento crítico.

En un segundo momento estará sustentado el plan de trabajo desde la pedagogía decolonial, ya que permite acercarnos a una educación situada y en contexto para entender y reflexionar lo que pasa a nuestro alrededor. Barragán (s.f) retomando a Freire menciona que una educación dialógica y liberadora parte de los intereses y necesidades de los educandos de cara a su realidad. La pedagogía decolonial primero, nos permite entender que el conocimiento no está presente en una sola figura, por el contrario, todos los y las participantes del proceso pedagógico cuentan con conocimientos válidos que es importante escucharlos y reconocerlos, como una práctica de resistencia al escuchar y visibilizar esos “otros” saberes y sujetos que la academia muchas veces no considera importantes.

Así mismo, la pedagogía decolonial rompe con los paradigmas de lo “válido-no válido” y propone ideas fuera de la educación tradicional, con sentidos de justicia, reparación y reconocimiento; todo con el propósito de que los y las estudiantes se visualicen como sujetos históricos y políticos que pueden causar incidencia en su entorno. La propuesta pedagógica por lo tanto se nutre de la pedagogía decolonial/crítica y la educación para adultos, donde se pretende realizar un acercamiento de enseñanza-aprendizaje que se salga de la tradicionalidad, donde se resaltan otras miradas y otros lugares que acerquen una educación más contextualizada y crítica sobre los parámetros normalizados que se asumen en la institucionalidad.

Desde el acercamiento con personas que se graduaron o se van a graduar por medio del bachillerato por ciclos, algunos mencionan que desde su perspectiva no han aprendido mucho con el proceso de resolver guías por seis meses, donde la mayoría son temas que no entienden y se les dificultan ya que no tienen un guía a quién puedan preguntarle (sobre todo en el área de matemáticas), explican que se torna dispendioso el proceso de aprendizaje y de llegar a la meta que es el título, pero así mismo reconocen que es de las pocas oportunidades que les quedan para graduarse, ya sea por su edad, tiempo, trabajo.

Es por eso importante reconocer que no es fácil involucrar una perspectiva crítica a la propuesta pedagógica que se va a realizar, puesto que, es un espacio que no está pensado para hacer reflexiones sobre los contenidos que se ven, sobre el contexto de los y las estudiantes, que no le apuesta a fortalecer el pensamiento crítico, sino que, por el contrario, suele ser un reproductor y un heredero de los males de los sectores educativos tradicionales. Es por eso que fue una apuesta arriesgada donde se trabajó temas de las Ciencias Sociales que se tomaron contenidos educativos para verlos desde otras perspectivas que involucren otros saberes e historia, esto a través de guías y talleres, reconociendo que seis meses es un espacio pequeño para las reflexiones planteadas, pero que pueda posibilitar que en un futuro estos espacios que salen

desde las localidades puedan responder a problemáticas que el Estado no suple, en este caso una falta de cubrimiento de la educación, de igual manera se pretende que el proyecto pedagógico pueda ser un espacio que fortalezca reflexiones para que las personas asuman el bachillerato no desde el simple hecho de ser una formalidad para un cartón, sino que finalmente puedan llevarse preguntas y dudas de cómo las estructuras coloniales han afectado los espacios de la vida y además puedan identificar en qué contexto viven, qué problemáticas tienen y además fortalecer un pensamiento crítico.

Por otra parte, es necesario entonces desde el proyecto pedagógico, primero, resaltar que la educación no se puede quedar en memorizar, en escribir o traspasar sin justificar lo que se aprende-enseña porque finalmente se quedaría en una educación bancaria como la llama Freire y no trasciende a los contextos para aprender desde lo que sabemos y habitamos; segundo, reflexionar porque en Colombia se ha ido perdido la importancia de la educación para identificar qué problemas inciden y agobian primordialmente a las personas jóvenes que hace que quieran salir de una manera rápida del sistema escolar y por último, reconocer que hay muchas formas de aprender: desde el arte, desde la música, desde los conocimientos de las comunidades, entre otros, que no solo hay un conocimiento válido. Lo anterior nos permite tener un espectro más grande de lo que significa implementar la propuesta en un espacio como el bachillerato y además crear estrategias de enseñanza-aprendizaje que se pueda acercar a una educación para fortalecer el pensamiento crítico.

Para implementar la propuesta pedagógica se crearán algunos talleres y guías que apoyen al bachillerato por ciclos en el área de Sociales que permitan al estudiante transitar en distintas reflexiones sobre una educación que sale de los parámetros tradicionales, hegemónicos y eurocéntricos; esto con el propósito de brindar herramientas para un pensamiento crítico donde puedan dar cuenta de la importancia de otros saberes que le apuestan a la transformación para una vida digna. El propósito de los talleres recoger una perspectiva crítica de las Ciencias Sociales y plantear actividades donde se busca problematizar el contexto donde viven los y las estudiantes para allí reconocer cuales son las afectaciones que ha dejado la estructura colonial, segundo, ver cómo las Ciencias Sociales desde la academia han estado alejadas de los territorios y han descartado conocimientos situados que le han aportado y construido el país, en este caso Colombia y por último ver cómo la historia y geografía en los escenarios educativos también han sido ramas que han repetido ideas eurocentristas, todo esto con el fin de generar reflexiones sobre la decolonialidad llevada a un espacio educativo. Los talleres fueron propuestos un sábado al mes por tiempo de los y las estudiantes que trabajan o son cuidadores y no tienen otros espacios para asistir; la fundación abre este espacio invitando a las personas a asistir y participar en el punto físico ubicado en el barrio Palermo. Para llevar a cabo los talleres se

realizó previamente una planeación de estos, donde se realiza la descripción de la actividad, los recursos que se iban a utilizar, y cuál es su propósito, se planteó que la duración iba de hacer de dos a tres horas en un horario de 2 a 5 de la tarde. Los talleres entonces se convertirían en un refuerzo al área de Ciencias Sociales y un apoyo de las guías que se entregaron para trabajar de una manera autónoma.

Agregando a los talleres que se programaron se hizo necesario complementar el proceso con unas guías de refuerzo del área de Ciencias Sociales que pedía la fundación como apoyo, esto para llevar a cabo el proceso de autoaprendizaje, en este caso los y las estudiantes por la pandemia en los últimos dos años tuvieron que acoplarse a la nueva normalidad y por lo tanto trabajaron con guías que corresponden a los diferentes ciclos escolares, primera guía: sexto-séptimo, segunda: octavo-noveno, tercera: décimo-once. En el caso de la propuesta pedagógica las guías serán un apoyo del contenido que se ve en el ciclo cuarto de los lineamientos del Ministerio de Educación en Colombia ya que en este ciclo se aborda el colonialismo/imperialismo/ guerras mundiales / revoluciones en el mundo, lo cual da espacio para reflexionar temas que se integran el proyecto. Se decide escoger un ciclo para ampliar los contenidos ya que solo existe el espacio de 6 meses, y un ciclo corto, lo ideal es crear herramientas para que los estudiantes lleven la mayor parte de preguntas y reflexiones posibles de los contenidos vistos.

La guía se hace desde una delimitación de contenidos del ciclo octavo-noveno que propone el Ministerio de Educación, sin embargo, se integran estos contenidos desde una perspectiva crítica que integra distintas visiones y actividades donde pretenden proponer reflexiones sobre cada tema propuesto y fortalecer la lectura y escritura para la argumentación de diferentes temas. Los contenidos plasmados se escogen con el propósito de aportar preguntas y reflexiones sobre las ciencias sociales, nuestra historia y nuestro contexto actual, por lo cual la guía no pretende ser un contenido sin valor, sin diálogo, sino que se busca que el estudiante desde su autonomía trabaje y se involucre con los temas propuestos para que quede algún aprendizaje y elementos de análisis sobre la historia no visibilizada, las estructuras coloniales que persisten, la organización del mundo y las ciencias sociales eurocéntricas. Asimismo, en los talleres que se realicen en la fundación se pretende realizar un ejercicio de retroalimentación para que se convirtiera en un ejercicio de aprendizaje colectivo nutritivo y no netamente de escribir y entregar. Se pretende que la guía de ahora en adelante sea utilizada en la fundación y que sea un apoyo en el bachillerato por ciclos para que pueda seguir aportando reflexiones, ya que, la guía anterior entregada por el instituto privado se trataba de tres hojas con 30 preguntas, por lo cual se convertía en un ejercicio de copiar y responder. El propósito entonces de trabajar con las guías desde una perspectiva crítica es aportar un grano de arena a las condiciones a las que se ven enfrentadas las

personas que deciden terminar su bachillerato allí, que más allá de llenar ejercicios y preguntas, puedan reflexionar sobre su contexto y adquirir herramientas para la prueba de estado.



Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales- Ministerio de Educación, p114.

Se puede concluir que para realizar una apuesta que le apunte a la educación decolonial son varios aspectos los que hay que tener en cuenta: primero, los contenidos que se van a integrar en la apuesta pedagógica tienen que escogerse desde una perspectiva crítica que salgan del modelo tradicional; segundo, el contexto es clave para conocer el entorno de los y las estudiantes y así aplicar las estrategias pedagógicas adecuadas; cuarto, los y las estudiantes tienen que verse como sujetos con conocimientos que pueden aportar a la enseñanza/aprendizaje, lo anteriormente descrito es fundamental integrarlo para que la educación decolonial sea un horizonte que en algún momento podamos llegar a implementar en los espacios educativos.

CAPÍTULO SÉPTIMO: RECOGER LO TRANSITADO

Los indígenas en Colombia, (...) también los afrodescendientes en este momento están al frente de la lucha, de esas luchas civilizatorias por alternativas al desarrollo. Y esa lucha es una lucha muy violenta por los recursos y los territorios (...) Por eso, luchar por sus territorios es luchar por su integridad cultural, ancestral, por su identidad (...) mostrar que la lucha indígena o afrodescendiente es importante, porque significa una lucha por otro tipo de desarrollo, por otro tipo de manejo de los recursos, por otro tipo de relaciones con la naturaleza. De alguna manera, son representantes de la humanidad en su aspiración de sobrevivir y de florecer. Por eso, la importancia de estas luchas es su capacidad de universalizarse desde abajo. No es el universalismo europeo de las ideas abstractas del progreso, del desarrollo; es gente que en el terreno se implica en luchas que tienen un impacto mucho más allá de sus reclamos concretos. Defender sus territorios es importante, pero al defender sus territorios están defendiendo a la humanidad (...) (Sousa, 2011, Pp. 78)

En este capítulo se presenta como se llevó a cabo el proceso de implementación de las guías y los talleres en el bachillerato por ciclos liderado por la fundación, se hace una descripción acerca de los procesos y actividades que se llevaron a cabo, las nociones y reflexiones que se presentaron, finalmente, se presenta el análisis crítico de los resultados y de los objetivos alcanzados con las estrategias pedagógicas propuestas.

7.1 HOJA DE RUTA: GUÍAS Y TALLERES

Por tiempos de la Fundación, de los y las estudiantes se abordaron cuatro talleres donde su propósito es realizar una apuesta crítica que salga de los parámetros tradicionales del área de Ciencias Sociales; desde la escuela tradicional y la academia eurocéntrica se ha visto esta área de estudio focalizada hacia el estudio de Europa y Estados Unidos, cuál ha sido su historia, geografía, economía, entre otras y, pocas veces se ha logrado cuestionar que hay más allá de estos territorios, porque hay otros interés allí de por medio. Para esto los talleres tienen dos cosas en común, la primera es la ubicación del salón donde se dispusieron las sillas en forma de círculo y el objetivo era que todas las personas involucradas estuvieran en primera fila, para que tuvieran mejor visión del espacio y además fuera un espacio horizontal donde se pueda percibir que todas las personas son sujetos de conocimientos que pueden aportar al espacio desde su perspectiva; segundo, en todos los talleres se llevaron distintas estrategias pedagógicas como: objetos, experimentos, piezas artísticas, fragmentos de lecturas, mapas, que se utilizaron con el propósito de acercarnos a una educación más contextualizada.

A los talleres asistieron personas desde los 17 hasta los 50 años y la duración aproximada de cada sesión fue de 2 a 3 horas, cada taller asistió un estimado de 19 a 25 personas. En cada uno de ellos, se recuerda el propósito general de los talleres el cual es fortalecer el pensamiento crítico, ver las Ciencias Sociales fuera de la academia tradicional y acercar los conocimientos que están situados en América Latina, además se agrega el propósito específico de cada uno. Finalmente, en cada taller se hace una integración de las tres guías realizadas para el bachillerato donde se pretende primero, que se conviertan en un insumo en los talleres por los contenidos trabajados allí y segundo, que estas guías salgan de estar netamente en el papel, que no se convierta en un ejercicio de traspasar contenidos vacíos, sino que, por el contrario, se pueda abordar, reflexionar y aportar análisis de los contenidos que allí están escritos en el taller, ya que son contenidos que tienen la perspectiva de construir unas Ciencias Sociales críticas, que integren otras perspectivas y conocimientos.

7.2 DESARROLLO DE SESIONES

Taller uno: ¿Por qué es importante conocer el contexto de los y las estudiantes?

Con anterioridad ya se habían realizado acercamientos con la fundación, con Amalia Andrade, la líder, y con los anteriores estudiantes del ciclo del bachillerato, pero aún no con los nuevos estudiantes, así que, el propósito del primer taller está focalizado en conocerlos junto con su contexto, y que así mismo estas personas pudieran conocer más de sus compañeros, compañeras, también pudieran identificar cuánto saben de su territorio y las problemáticas individuales y colectivas que puedan identificar allí.

En un primer momento Amalia presenta el espacio del bachillerato, y presenta unos lineamientos institucionales, seguido, me presento a mí y al espacio bajo unas preguntas orientadoras: nombre, edad, de qué lugar se previene, cómo se llegó al espacio del bachillerato por ciclos y por último cómo fue la experiencia con la pandemia; se pretende que bajo estas preguntas todas las personas puedan presentarse para conocernos. El promedio de edades va desde los 17 hasta los 50 años, todas las personas residen en Bogotá actualmente y la mayoría viven en la localidad Rafael Uribe Uribe, o cerca de ella. Algunos de los participantes no nacieron en la ciudad, una de ellas viene de Venezuela, cuenta que siempre quiso terminar su estudio y acá se le presentó la oportunidad. Algunas de las personas son menores de edad que tuvieron problemas en la pandemia con la educación virtual, ya sea porque no tenían acceso a la tecnología, acceso a internet o porque no tenían otras de las condiciones necesarias para poder llevar a cabo su estudio de esta manera, por esto toman la decisión de salirse de la escuela tradicional y mencionan que escogieron el bachillerato porque iba a ser más rápido. Por otro lado, las personas mayores llegaron al espacio por invitación de amigos, de familiares o de sus hijos que les impulsaron a retomar sus estudios que por distintas razones no pudieron terminarlos y ahora tienen el tiempo para hacerlo. En cuanto al contexto de la pandemia, muchas de las

personas en especial entre 17 y 20 años tuvieron que dejar sus estudios y buscar la manera de buscar empleos para llevar dinero a sus hogares; teniendo en cuenta que muchas personas se quedaron sin empleo porque todos estábamos en casa y la mayoría de lugares tuvieron que ser cerrados, ante este contexto los y las estudiantes en general indicaban que era mejor tener dinero para las cosas importantes, que estar detrás de una pantalla estudiando. Por otra parte, manifiestan que perdieron muchos familiares, amigos y de alguna manera quedaron con miedos, frustraciones de que volvieran a suceder estas situaciones de inseguridad, incertidumbre, soledad, tristeza y en muchos casos, hambre.

Tras la presentación se explica el propósito de los talleres y el propósito específico del primero. En este taller entonces, se van a trabajar dos actividades donde se pretende conocer el contexto de los y las estudiantes para establecer un reconocimiento de las problemáticas que existen en la localidad Rafael Uribe Uribe y en general de Bogotá; esto con el propósito de primero, que amplíen el conocimiento acerca de su contexto, segundo, conocer su perspectiva de cómo perciben el territorio y tercero, establecer cuál es su contexto para integrarlo en la perspectiva educativa. La primera actividad se realiza en grupos, donde a cada uno de ellos se les entregará una canción o un mural de la Ciudad de Bogotá con el objetivo de que, teniendo en cuenta ese insumo, puedan identificar cuáles son las problemáticas que puede visibilizar el grupo en estas piezas artísticas. Para esta actividad tienen un plazo de 25 minutos donde puedan discutir y reflexionar en grupo, para luego posteriormente hacer de nuevo una mesa redonda, exponer lo que discutieron y analizaron al resto del grupo. Luego de unos minutos, se realiza una mesa redonda para que cada grupo realice su aporte.





Fotografía 1. Actividad en grupo realizada en el bachillerato por ciclos.

Foto propia (2022)

Resultados

Canción	Problemática
La fuerza del amor- Doctor Krapula	La desigualdad que sufren las personas y la pobreza que no permite salir a las personas adelante.
Campesino embejucao- Oscar Humberto Gómez	Existe una ideología que ha dividido el país y ha causado violencia y falta de oportunidades para los campesinos

<p>La Jungla- Flaco Flow y Melanina</p>	<p>Describen que allí se pueden ver algunas de las problemáticas como la violencia, el mal gobierno, la desigualdad, la pobreza, las drogas, contrabando, angustia, impotencia.</p> <p>“Solamente es la realidad que se vive a diario en cualquier barrio popular latinoamericano”</p>
<p>Versión colombiana de Canción sin miedo- Vivir Quintana</p>	<p>Engloba las problemáticas en torno a la mujer indígena, trans, campesina donde la violencia en contra de ellas es sistemática y no se ha encontrado apoyo en el gobierno.</p>

Mural	Problemática
<p>¿Quién dio la orden?</p> 	<p>Falsos positivos</p>
<p>Brutalidad policial y el asesinato de Nicolas Neira</p> 	<p>Nos mencionan que las problemáticas son la violencia de la policía contra el pueblo, y hacen con él lo que quieren.</p>

Al socializar cada grupo esta actividad podemos dar cuenta que muchas de estas personas que asisten el bachillerato no están lejanas a vivir las problemáticas que mencionan que ven a

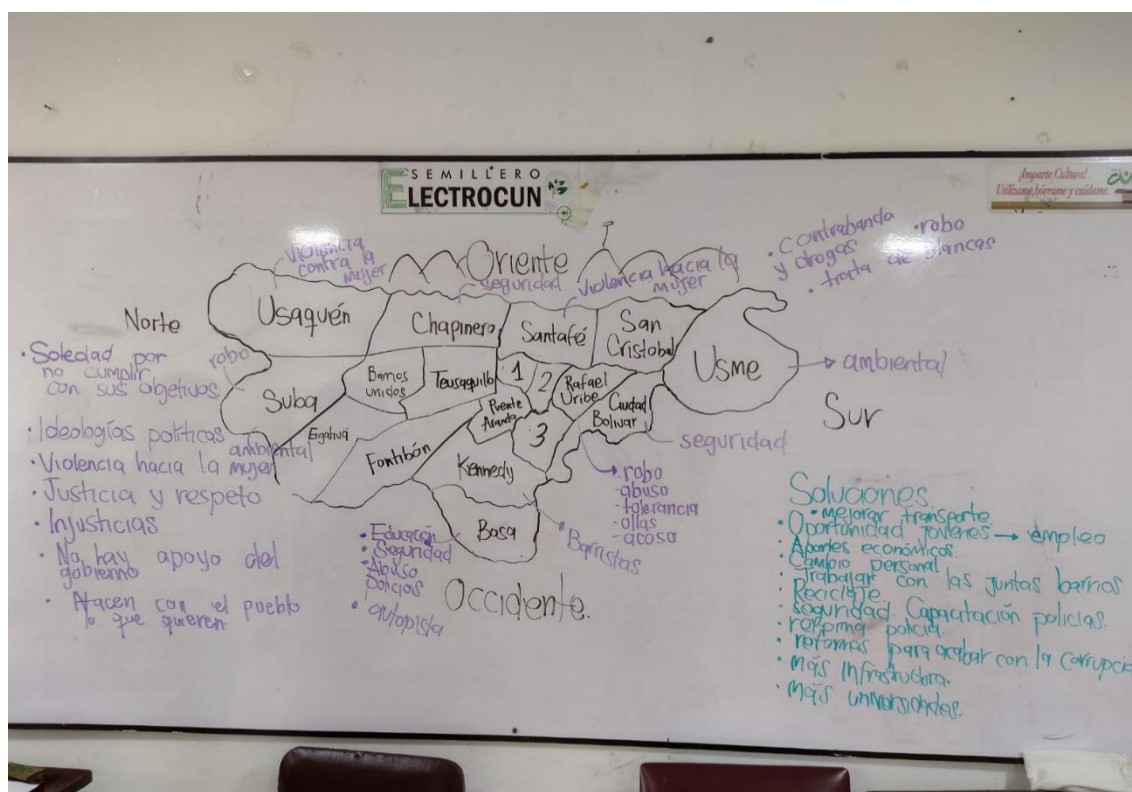
través de las piezas artísticas, es por eso por lo que el propósito de esta primera actividad es reconocer que los participantes perciben en las cosas que ven/escuchan diariamente algunas de las problemáticas que se ven reflejadas en su territorio. Es por eso que esta actividad busca un ejercicio de sensibilización a través del arte que promueve la empatía, la reflexión y la conciencia social para intentar observar cuáles son esas problemáticas que ocurren a nuestro alrededor de una manera crítica y que el arte puede llegar a condensar.

Algo importante de destacar de esta actividad, es que muchos de ellos son jóvenes que se interesan por temas como el rap, el grafiti, los murales, los cuales han sido un lugar donde su propósito es la denuncia social, enunciar problemáticas, alzar la voz y los jóvenes que están en el bachillerato se sienten identificados de alguna manera ya que perciben esto como un lugar donde pueden dar su punto de vista y apropiarse de estos temas, problemáticas que finalmente terminan viéndose en su territorio, esto porque, manifiestan que les parece una actividad interesante. Entre los resultados de la actividad, donde se percibe que las piezas artísticas enuncian problemáticas que se reflejan en nuestros territorios, se suma la intervención de una estudiante que menciona que el rap ha sido uno de los géneros musicales más contestatarios y no entiende porque las personas no se dan la posibilidad de escucharlo y solo lo critican. Esto hace que muchas personas adultas que participan del bachillerato reciban este mensaje y se comprometen a abrir su mente para abordar otro tipo de música que se dan cuenta, tienen un mensaje que compartir. Esta primera actividad pretende finalmente aportar a los estudiantes una sensibilización y un ejercicio reflexivo mediante piezas artísticas, segundo se hizo con el propósito de salir de la forma tradicional donde se aprende sólo a través de libros y memorizando, todo esto para ir observando el territorio y cuáles pueden ser sus problemáticas.

Mientras se trabajaba en los grupos, se dibuja en el tablero el croquis del mapa de Bogotá como insumo para la segunda actividad, su objetivo será realizar un ejercicio cartográfico donde se pueda plantear e identificar en este mapa cuáles son las principales problemáticas que se encuentran en las distintas localidades en la actualidad. Esta actividad pretende a través de un ejercicio cartográfico de la Ciudad de Bogotá, que los y las estudiantes a través de la pregunta orientadora ¿Cuáles son las problemáticas que perciben en las distintas localidades de Bogotá? puedan hacer un ejercicio de reconocimiento del territorio a través del mapa, esta vez se propone un ejercicio colectivo donde participará todo el grupo ya que todos tienen conocimientos previos y experienciales en su localidad y en muchas de ellas, porque todas las personas la han habitado.

El propósito entonces de la segunda actividad es establecer si las personas conocen su territorio, cuáles son las problemáticas que perciben y a través de esto, conocer también más de su contexto. Esta actividad entonces se hace con toda la ciudad de

Bogotá y no solo con la localidad Rafael Uribe Uribe con la perspectiva y el propósito de que los y las estudiantes se pudieran situar en un territorio más extenso porque primero, hay varias personas que no son de la localidad y segundo, se pretende ver el panorama general de cómo ven la ciudad y cómo la perciben en términos de problemáticas para lograr articular que las dificultades de los territorios son un patrón que se repiten en la mayoría de ellas.



Fotografía 2. Ejercicio cartográfico realizado con los y las estudiantes del bachillerato por ciclos. Fuente propia (2022)

Resultados

Localidad	Problemática
Ciudad Bolívar	Inseguridad
Usme	Problemática Ambiental
Santafé	Violencia hacia la mujer, contrabando y drogas, trata de blancas, robo
Chapinero	Inseguridad
Kennedy	Barristas
Bosa	Educación, seguridad, abuso de policías, movilidad.
Usaquén	Violencia en contra de la mujer
Suba	Robo

Rafael Uribe Uribe	Robo, abuso, no existe tolerancia, ollas, acoso.
-----------------------	--

Esta actividad permitió mediante el ejercicio cartográfico conocer la perspectiva de los y las estudiantes sobre el territorio, esta vez a través de un ejercicio y conocimiento colectivo y del reconocimiento de las problemáticas, se pueda tener la posibilidad de actuar con un mejor conocimiento sobre su realidad. En una ciudad como Bogotá, manifiestan muchos de los jóvenes y personas adultas del bachillerato, existe una desigualdad marcada en el territorio, por ejemplo, el sur comparado con el norte y esto se ve reflejado en las problemáticas, ya que perciben los y las estudiantes que es el sur que engloba la mayoría de las problemáticas, también el grupo estaba de acuerdo en que las problemáticas no se les podrían asignar a una sola localidad ya que generalmente está en todas. Una estudiante menciona que, por ejemplo, el caso de las violencias de género se ve en todas partes ya que se volvió normal que puedan acosar a cualquier chica independientemente donde esté.

Esta actividad pretendía entonces que los y las estudiantes reconocieran su lugar en el territorio, cómo lo habitaban y perciben, para que pudieran hacer una identificación de cuáles eran las mayores problemáticas de la ciudad y así mismo tuvieran una idea de cómo le darían solución si tuvieran la oportunidad de resolverlas, esto es importante ya que en sus localidades habitan estas problemáticas, entonces directamente los y las involucra. A partir de la actividad que tenía unos propósitos específicos de conocer a los y las estudiantes y su contexto, se logró conectar otras reflexiones importantes de cómo percibimos el territorio, se hace una pregunta de parte de un estudiante y es: ¿por qué solo se ve lo malo? en este caso el propósito de resaltar las problemáticas de Bogotá, de sus localidades y no de otra temática es poder ver y conocer de sus contextos, de las problemáticas que enfrentan y el grupo percibe, además que todas las personas puedan hacer una reflexión de porque se viven y aún siguen presentes estas problemáticas y porque precisamente se ubican en estos lugares llamadas “las periferias”

Finalmente, muchas de las problemáticas como la violencia hacia la mujer, la inseguridad, el robo que mencionan las personas y reconocen que tienen su territorio podemos ver que llevan años y podrían ser siglos existiendo y reinventándose, muchas de ellas heredadas del rezago del colonialismo y que se han venido intensificando muchas de ellas en la actualidad como es el caso del problema ambiental. Por eso se proponen las Ciencias Sociales como área de estudio que nos permiten abordar estos problemas cercanos y reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro.

Otra de las razones para trabajar con las problemáticas de la ciudad es que en esta actividad se propone a los y las estudiantes que, así como se mencionan las problemáticas de

las distintas localidades, también se pueden plantear posibles soluciones que estén dentro de nuestras posibilidades o que podemos exigirles a gobiernos y la alcaldía distrital; esto desde una perspectiva crítica para mejorar las condiciones de vida de las personas que habitan estos territorios y se pueda fortalecer una vida digna.

Algunas de las soluciones que proponen los y las estudiantes son:

- Mejorar el transporte
- Mayores oportunidades para los jóvenes y más empleos
- Mayores aportes económicos a las localidades
- Cambio desde lo personal
- Trabajar desde las juntas de los barrios
- Promover el reciclaje
- Mayor seguridad junto con capacitación hacia los policías
- Reforma policial
- Reformas para acabar con la corrupción
- Más infraestructura para los colegios
- Más universidades públicas

En esta última actividad se pretende que ante las distintas problemáticas que se ven en el territorio, se pueda dar una mirada amplia y sobre todo propositiva en el sentido de que hay maneras de enfrentar y abordar las problemáticas que existen en el territorio y que primero: hay que realizar un ejercicio de análisis de estas problemáticas, porque se ubican en estas localidades, hace cuanto existen, en conclusión, hay que entenderlas para poder abordarlas y así desde el conocimiento del territorio y sus desventajas, mejorar la calidad de vida enfrentando los respectivos entes que tienen la responsabilidad de trabajar por estos problemas o realizando cambios en la comunidad. Con las posibles soluciones que aportan los y las estudiantes, podemos ver que le apuestan a fortalecer la educación y las oportunidades hacia los jóvenes, además se propone unirse como población entendiendo que entre sean más voces es mejor y además tienen nociones más profundas acerca de las reformas estructurales que pueden exigir y plantearle al gobierno de turno, ya que existe una visión crítica acerca de la institucionalidad ya que no han dado muchas opciones de mejora.

Luego de generar el espacio de diálogo acerca del ejercicio cartográfico, por último, se le invita a la próxima sesión traer una pequeña tarea y es traer mediante un ejercicio de escritura, de dibujar su historia de vida, o una parte de ella que quisieran compartir. Finalizando el primer taller, se pueden concluir dos grandes cosas que nos permiten dar visibilidad a las preguntas planteadas y los propósitos del trabajo pedagógico, primero, al plantear una reflexión sobre las Ciencias Sociales en un espacio educativo como el

bachillerato por ciclos que se sale de lo “normativo”, a pesar de lo anterior descrito, este primer taller permite ver que se puede incidir desde una educación más situada ante dificultades como la pandemia, el desempleo, la falta de oportunidades. Se puede incidir con actividades más cercanas al contexto, que permita que los y las estudiantes se interesen por lo que se propone y no lo tomen como algo lejano, además, nos permite responder a la pregunta del taller y es que conocer el contexto de los y las estudiantes es importante porque me permite identificar cuáles son las actividades y contenidos de las guías que permitan reflexionar sobre su contexto y además brindar herramientas que puedan ser cercanas para conocer el territorio.

Segundo hay que resaltar que es importante desde las pedagogías críticas conocer el contexto del estudiante para entender sus condiciones, desde donde se sitúa, identificar cuáles son las necesidades educativas que tienen, sus intereses, para lograr adaptar estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el área de las Ciencias Sociales que les aporten.

En este caso del bachillerato, muchas de las personas no cuentan con computador por lo cuales necesario pensar y adaptarse a estas condiciones. En este caso identificar el contexto es importante porque nos permite realizar una apuesta decolonial que reconozca a los sujetos como personas de conocimientos que pueden aportan al espacio y por lo tanto es importante crear actividades donde sean sujetos que aportan y no solo reciben como contenedores de información. Es necesario entonces pensar y repensar cuales son las estrategias pedagógicas adecuadas ya conociendo a las personas y sus contextos, para crear talleres y guías que puedan aportar al proceso educativo, esto es lo que nos permite y da resultado este primer taller.

Taller dos: ¿Por qué es importante problematizar la enseñanza/aprendizaje de la historia en espacios educativos?

En un primer momento se hace una introducción de la guía número uno que han estado trabajando los y las estudiantes se explica que son dos unidades de estudio que pretenden abrir reflexiones acerca de lo que se entiende como contenidos del área de Ciencias Sociales, para esto, la primera unidad se nombra ¿Para qué la geografía? y la segunda ¿Descubrimiento de América? El propósito de esta primera guía es problematizar cual ha sido la enseñanza de la historia y geografía en la educación tradicional mediante contenidos que nos permitan reflexionar y además observar en la actualidad que nos aporta el área de Ciencias Sociales desde unos contenidos que pretenden salirse de lo tradicional. Se pasa también a realizar una reflexión en grupo de lo que habían visto de las guías y si tenían alguna duda hasta el momento, algunas de las personas comentaban que, si habían visto temas así cercanos, pero no desde esa perspectiva y que les parecía interesante e importante aprender, por ejemplo, que uno de los mayores genocidios de la humanidad fue la “conquista” de América, también, que

algunas preguntas sobre la geografía propuestas en las guías como ¿dónde sale el sol? les había puesto a tomarse unos minutos al día para poder responder a esa pregunta. Amuchos les interesó la historia de Bioko y la resistencia que había ejercido sobre los colonizadores.

Tras abrir el taller con la primera guía, se explica el objetivo del segundo, que es problematizar la enseñanza y aprendizaje de la historia oficial respondiendo a la siguiente pregunta: ¿por qué este aprendizaje ha predominado en los espacios educativos? para alcanzar este objetivo, en el anterior taller se propuso trabajar y traer sus historias de vida como insumo para visibilizar la importancia que pueden tener trabajarla en los espacios educativos, en este caso en un bachillerato por ciclos que realiza también una apuesta a la educación para adultos y es oportuno porque desde allí se pueden visibilizar historias y relatos que no han sido contados por la historia oficial, además podemos reconocer los recorridos y conocimientos que pueden tener sus historias de vida. Algo importante de integrar las historias de vida en este espacio educativo es que permite ver que los relatos de las personas, aunque son individuales, están atravesado por algo colectivo e histórico que hace que muchas de estas se parezcan y hayan pasado por cosas parecidas, atravesando dificultades y situaciones similares que vienen de estructuras sociales establecidas. Además, permite interrogar al estudiante y a su presente ¿Qué me ha marcado? ¿Cómo llegué acá? y ¿Qué me gustaría lograr con mi proceso educativo?

Se comparte este texto para abrir una sensibilización de lo que significa las historias de vida: “Cuando las ciudades crecen en miradas desmesuradas y los campos se ahogan en el trasegar del abandono, y la vida cotidiana se ha convertido en un peso explosivo, las Historias de Vida ofrecen la inmensa posibilidad de aprehender ya no como sombra de la memoria olvidada, sino como escritura contemporánea, ese devenir de huellas que tanto nos acosan” Arturo Alape (1995: 30). Luego de explicar la importancia de las historias de vida, se recogen tres intervenciones de compañeros bajo la pregunta orientadora ¿Cuál es la importancia de retomar las historias de vida?

Historia de vida número Uno	“Soy de Venezuela, toda mi infancia la crecí allá, vivía con mi mamá y mis hermanas, pero a raíz de lo que pasó allá me tuve que venir a Colombia a buscar mejores oportunidades para mí, en la llegada acá he aprendido mucho, pero a su vez me he sentido rechazada por ser donde nací y por mi acento particular, es una experiencia que no quisiera repetir y espero que pronto se mejoren la situación de mi país”	“Creo que es importante hablar de nuestras historias de vida profe, porque estas nos permiten ver lo que hemos hecho y como hemos crecido como personas”
------------------------------------	---	--

	Llevo 6 años viviendo en Bogotá y pues la verdad no es que me guste mucho porque hay mucho tráfico y la gente es muy envidiosa y muy distante	
Historia de vida número Dos	“Yo quisiera mencionar que desde muy pequeño he tenido que trabajar para ayudar en la casa, ya que fui el hermano mayor en este proceso entendí que nacer en esa familia me dio de alguna manera desventajas ya que no pude seguir estudiando por esta situación, ahora es cuando se ve necesario el estudio, antes no”	“Sino se habla de esto no podríamos ver las circunstancias con las que viven ciertas personas, no todos tenemos las mismas ventajas y oportunidades”
Historia de vida número Tres	“En mi caso soy una persona que el estudio no ha sido vital para mi vida, ya que siempre trabajé en distintas cosas y no fue necesario, no es ahorita que en el caso de mi hija se ha visto afectada ya que no le han dado trabajo porque le falta experiencia en lo que estudió en el Sena,	“Contando esto me doy cuenta de que nunca se lo había dicho a nadie y creo que es de lo más normal que sucedió en mi época”

	<p>pero tampoco puede seguir estudiando porque no hay dinero, en mi casa nunca me inculcaron el estudio, sino el trabajo por eso no me preocupe, pero veo que ahora es importante por eso quiero graduarme”</p>	
--	---	--

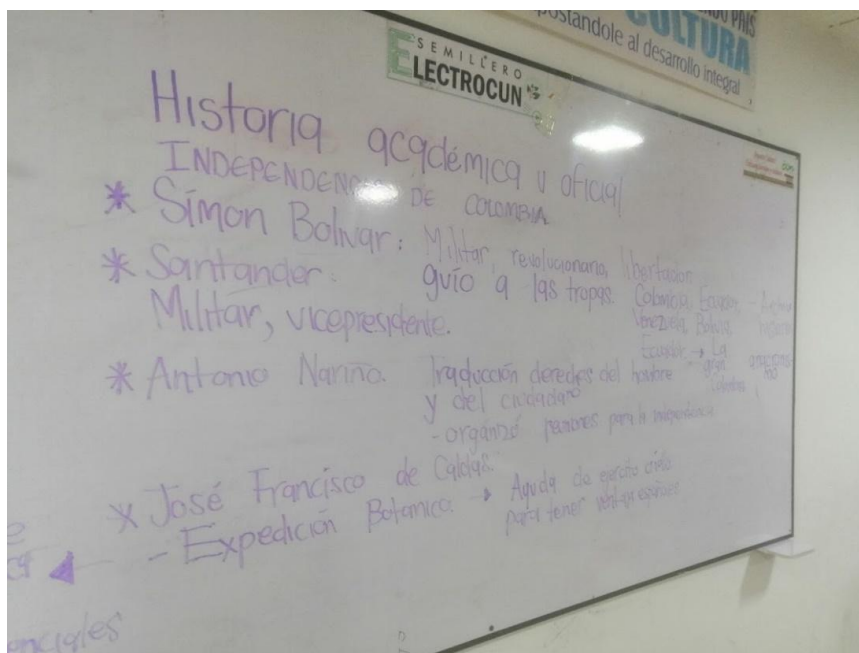
Esta actividad, se hace con el propósito de otorgar una visibilización de las historias de vida para así reconocer cuál es su importancia dentro de las pedagogías críticas. Al terminar la actividad podemos concluir que el ejercicio de compartir historias de vida nos permite aportar elementos importantes como la preservación de la historia, la cultura y, además, recoger conocimientos, saberes y vivencias. Por otra parte, las historias de vida nos permiten realizar una conexión entre las experiencias personales y las estructuras sociales que nos atraviesan, donde se puede ver que la mayoría de personas que estaban en la fundación pasamos situaciones y nos atraviesan problemáticas muy parecidas, al ver reflejado eso en las historias de vida podemos entender que las historias personales están influenciadas por factores externos, por lo cual es importante visibilizar las historias de vida para realizar una reflexión crítica y cuestionar cómo las estructuras sociales y culturales influyen en las experiencias personales y en la colectiva.

Con lo compartido con los y las estudiantes sobre sus historias de vida podemos ver que existen unas condiciones históricas que han atravesado a las personas como la pobreza, falta de oportunidades, el desplazamiento, trabajo a temprana edad, entre otros, lo cual deja ver que Colombia y Latinoamérica son unas regiones donde se intensifica la desigualdad y sigue existiendo una brecha enorme entre las personas que tienen dinero y las que no, hablar de las historias de vida es una forma entonces de visibilizar estas desigualdades y además otorgar voz a las experiencias y perspectivas de las personas que han sido históricamente marginadas y oprimidas. Al escuchar y dar voz a las historias de vida, se puede desafiar las narrativas dominantes y cuestionar la forma en que se construye el conocimiento.

Luego de abordar las historias de vida y su importancia en los espacios educativos, en especial en este taller, se pretende ampliar la visión de lo que es la historia oficial, como ha sido estudiada y qué poder ha representado para quién tiene la narrativa oficial. Además, se propone conocer dos maneras de estudiar la historia desde dos perspectivas opuestas y para esto se hace la pregunta orientadora ¿Cuál es la diferencia entre la historia oficial y la historia desde abajo? Tras la explicación y los aportes de los estudiantes, se realiza una actividad dividida en dos partes, primero junto con los conocimientos previos de los y las estudiantes y considerando que es uno de los acontecimientos más estudiados en la historia oficial, se pretende identificar cuáles fueron las personas más importantes

que participaron en el proceso de la Independencia de Colombia y también, describir su papel.

El propósito de la actividad es visibilizar cómo ha sido conocida sólo una perspectiva de la historia, en este caso los resultados corroboran lo planteado, los y las estudiantes propusieron nombres de personajes como Santander, Bolívar, Nariño, Camilo Torres, Francisco José de Caldas y en este proceso reconocían que su papel fue de hombres importantes e influyentes que contribuyeron a la causa. Se ve entonces que es un suceso muy estudiado y conocido, pero que además en los espacios educativos ha sido contado de una manera, desde los grandes héroes de la patria donde salen a relucir hombres blancos, criollos, lo cual ha puesto a un lado los otros personajes que participaron y fueron muy importantes en este proceso, al momento de preguntar por mujeres, son pocas las que conocen.



Fotografía 3. Actividad en grupo plasmada en el tablero realizado en el bachillerato por ciclos.

Fuente propia (2022)

Seguidamente, se propone la segunda actividad en grupo donde se pretende que a través de diversos textos expliquen cuál fue el papel de la historia de la independencia de Colombia de otro grupo de la población que no ha sido muy visibilizada y que a partir de estos textos puedan recoger los aportes e indicar qué papel tuvieron en este suceso. Para esto entonces se proponen las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuál es el sujeto protagonista?, ¿Qué aportes hicieron a la independencia?, ¿Qué posición tenían respecto a la independencia? A favor/ en contra y por qué. La actividad en grupo tendrá una duración de 30 minutos y luego se propone hacer la socialización de las respuestas que encontraron en las lecturas, para tratar

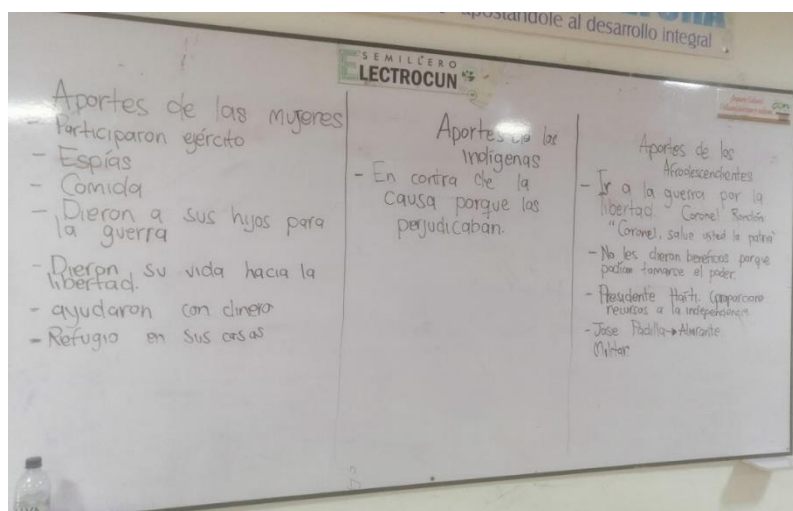
de reconstruir esa otra parte de la historia que no ha sido lo suficientemente visualizada.

Textos:

1. Fragmento de: “Heroínas de la Independencia, llega al Archivo de Bogotá” Publicado en 2019.
2. Texto tomado de: “Las mujeres en la Independencia: un papel clave en la lucha libertadora” Publicado en: 2020.
3. Texto tomado de: “Desmitificando el Bicentenario: realidades y aportes afrocolombianos” realizado por la Conferencia Nacional de organizaciones afrocolombianas.
4. Texto tomado de: “Desmitificando el Bicentenario: la lucha por la libertad.” realizado por la Conferencia Nacional de organizaciones afrocolombianas.
5. Texto tomado de: “Los indígenas en la independencia” Red Banco de la República.
6. Texto tomado de: los pueblos indígenas durante la época de la independencia (1810-1840) y retroceso de derechos para el bicentenario. Publicado en el 2005.

Aportes a la independencia en Colombia	
Aportes de Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> ● Participaron ejército

	<ul style="list-style-type: none"> ● Las mujeres tuvieron la misma importancia que los hombres porque participaron en ejércitos fueron espías de los bandos dieron sus hijos para los ejércitos libertadores ayudaron con la comida de los ejércitos y al entierro de los muertos ● Espías, Comida ● Dieron sus hijos para la guerra ● Dieron su vida hacia la libertad ● Ayudaron con dinero a la causa de la independencia ● Dieron refugio en sus casas ● Las mujeres estaban a favor de la independencia y por eso dieron sus vidas por ello
Aportes de Indígenas	<ul style="list-style-type: none"> ● En contra de la independencia porque los españoles les ofrecían mejores condiciones de vida que los criollos que lideraron la independencia. En pocas palabras los perjudicaban
Aportes de los afrodescendientes	<ul style="list-style-type: none"> ● Presidente de Haití proporcionó recursos a la independencia ● No hubo aportes porque fueron utilizados por Simón Bolívar ● Ellos tenían la posición a favor ya que ellos pensaban que si iban en la guerra quedarían con libertad (cosa que había prometido Simón Bolívar) ● Alexandre Petión aportó a la entrega de soldados, armamentos, comida, barcos y una suma importante de dinero, su posición era a favor ● Ir a la guerra por la libertad, reconocimiento de la participación del coronel Rondón. “coronel salve usted la patria”



Fotografía 4. Resultados de la actividad realizada en el bachillerato por ciclos.

Fuente propia (2022)

En el segundo momento de la actividad es importante observar que la historia ha sido dominada en la mayor parte del tiempo, por relatos donde sobresalen solo un tipo de personajes y esto ha desplazado otro tipo de historia que también tiene importancia; esto se ha dado porque históricamente se ha establecido una hegemonía eurocentrista donde se cuenta solo un tipo de historia. En los resultados de esta segunda actividad se establece que los y las estudiantes no tenían conocimientos previos de esta otra parte de la historia de la Independencia por lo tanto los insumos dados fueron importantes para la identificación de estos aportes, el propósito entonces de la actividad y de escoger visibilizar cuáles fueron los aportes de las mujeres, indígenas y afrodescendientes es porque históricamente han sido los más invisibilizados en la historia oficial y es importante visibilizar cuáles han sido sus aportes a la construcción de este país históricamente. Invisibilizar es negar que han existido estos aportes tan importantes.

En síntesis, de las dos actividades propuestas, la visibilización de las historias de vida en el segundo taller podemos observar respecto a los objetivos propuestos en el proyecto pedagógico tres cosas, primero, es importante acercar la rama de la historia en los espacios educativos en una forma más cercana y además aportando otras visiones y discusiones que estén en la actualidad, por ejemplo, una de las discusiones que se dieron en el taller con los y las estudiantes fue que siempre ha existido la invisibilización de la mujer en muchos contextos y que aún sigue existiendo, lo cual es un análisis del pasado que se trae al presente porque es importante cuestionar lo que ha estado normalizado en un contexto educativo y que definitivamente no es normal. Además, algo importante a resaltar es que las personas estuvieron dispuestas a participar en el taller, porque sentían que el tema era cercano, que les era familiar y por lo tanto incentivaba la participación.

Segundo, hay que considerar que existen falencias en los procesos educativos de lectura y escritura, en este segundo taller se pudo evidenciar que la actualidad por diversos factores, nos ha quitado algo importante y ha sido el acercamiento a la lectura, se puede percibir que se dificulta concentrarse para hacer un ejercicio de lectura en grupo y resolver en conjunto una pregunta que está en el texto, entonces es importante también repensarse como la educación ha alejado a las personas por distintos motivos, una de ellas es que en la actualidad la educación se ve como un servicio, un privilegio y no un derecho, porque si no se tienen las condiciones necesarias para llevar a cabo unos mínimos para aprender y otras personas si, se convierte en un privilegio.

Además, que hay poca motivación por parte de los estudiantes para acercarse a fortalecer procesos de comprensión lectora porque no se ve necesario y no lo han trabajado con anterioridad. Es por eso que, uno de los propósitos de estos talleres y guías también ha sido que los y las estudiantes tengan herramientas educativas para que puedan fortalecer el ejercicio de leer, escribir y la comprensión lectora a través de temas interesantes y actividades distintas, ya que esta capacidad será un requisito importante cuando presenten la prueba obligatoria del ICFES que en la actualidad sigue rigiendo el nivel educativo del país. Algo importante de la actividad también fue el proceso de pares, ya que, si una persona no entendía o se le dificulta conectarse con el texto, estaba esta otra persona del grupo que tenía la paciencia de explicar, ya quedaba mucho más claro y continuaban.

Por último, se plantea desde una mirada decolonial de la historia la importancia de visibilizar otros horizontes del pasado que la historia oficial no ha reconocido gracias a unos intereses que existen de por medio. Este taller pretende generar una reflexión acerca de la historia desde abajo, la cual ha sido una apuesta por rescatar y estudiar la gente común del pasado y nos permite visibilizar pequeños o grandes detalles que dan cuenta de la historia de los “nadie” que constituyen el grueso de la sociedad, los cuales también han participado y sido decisivos en acontecimientos históricos; además que, conociendo la historia en totalidad permite tener una comprensión más completa de los procesos históricos.

Taller número 3: ¿Por qué es importante problematizar la enseñanza/ aprendizaje de la geografía?

En un primer momento se hace una introducción de la guía número dos la cual está desarrollada en dos unidades de estudio, la primera es “el poder en el mundo” donde su propósito está dirigido a develar cómo el colonialismo e imperialismo han sido maneras históricas de dominar poblaciones llenas de riqueza y donde se ha favorecido al saqueador, es el caso de continentes como el de América y África que se han visto envueltos en este proceso y han sido otros países los beneficiados por esta dominación, este proceso histórico se ve reflejado aún en la actualidad; en segundo lugar está la unidad de estudio “las

revoluciones en el mundo” la cual muestra cómo históricamente el mundo ha estado en constante evolución por inconformidades que ha tenido la humanidad, establece cuáles son los cambios y consecuencias que han marcado estas revoluciones y por último resalta el contenido de las revoluciones latinoamericanas, que son cercanas a nuestro contexto ya que la mayoría de estas cambiarían la narrativa de lucha y resistencia en Latinoamérica. A parte de esta pequeña explicación, se resuelven preguntas que se presentan.

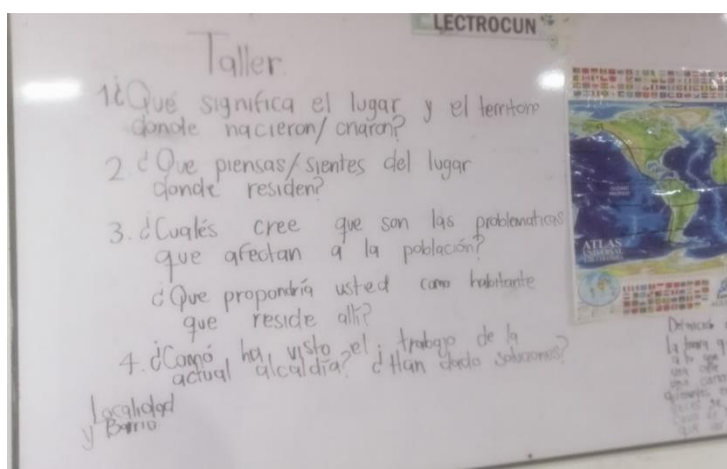
La explicación de la guía dos, nos abre la posibilidad de abordar el taller desde una perspectiva crítica para establecer cuál es la enseñanza de la geografía en los espacios educativos tradicionales, donde se ha llegado a justificar la dominación de países a otros por su “ubicación geográfica”. Es por eso por lo que este taller le apuesta a acercar la geografía a nuestro contexto y cotidianidad para lograr un mejor entendimiento. El propósito del tercer taller es problematizar la enseñanza/aprendizaje de la geografía para poder abordarla y su concepto de territorio de una manera más cercana.

Este taller se hace de una manera diferente de lo que se venía trabajando ya que este busca ser más robusto en cuanto a temas teóricos que tocar, esto con el propósito de fortalecer esta parte de la geografía física que se aborda poco en las instituciones y que puede ser de ayuda para reconocer nuestro contexto, para esto se hará un repaso rápido de la geografía física que permita entender que pasa a nuestro alrededor y cuál es el funcionamiento de la tierra que nos permite seguir acá. Para abrir el taller se hizo una pregunta introductoria ¿Qué es la geografía?, luego se problematiza los intereses históricos que están puestos en esta rama, como una de las ramas que ha estudiado, ordenado y descrito el mundo. Para abordar el repaso sobre la importancia de la geografía en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ya que nos permite responder preguntas de nuestro contexto, los temas tratados entonces se introducen desde preguntas interesantes y/o cercanas. Estas preguntas se dieron como una estrategia de incentivar el interés por el tema, segundo la participación, y tercero conocer la reflexión de los y estudiantes donde se resalta la importancia de la geografía para conocer nuestros entornos. Por otra parte, se utilizaron estrategias didácticas como el mapamundi, el mapa de Colombia, algunos objetos físicos, experimentos, dibujos para que el aprendizaje fuera más cercano e ilustrativo.

Después de que se hace un viaje rápido por la geografía física, se hace una pregunta que introduce otra perspectiva de conocimiento de la geografía, esto se realiza desde dos preguntas orientadoras ¿Cómo creen ustedes que las personas en el campo se ubican en las noches? ¿Cómo los campesinos que han trabajado la tierra han desarrollado sus propios conocimientos? Para este segundo momento que se pretende salir de la manera academicista de ver la geografía, se pretende integrar otras perspectivas de conocimientos que han aportado a los territorios de Colombia, e integra entonces la visión de las comunidades

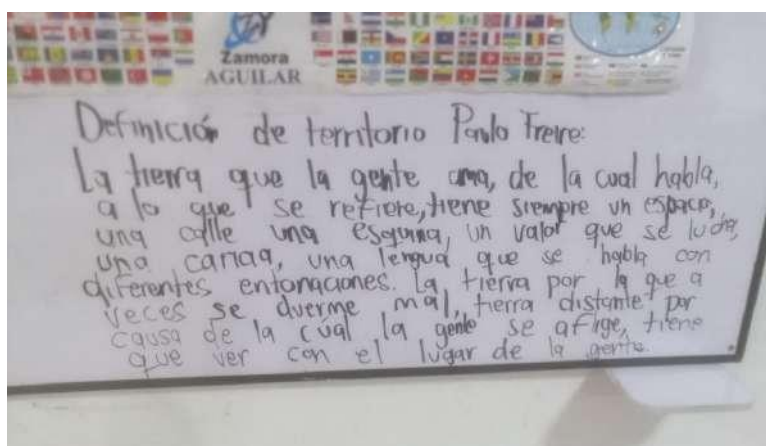
indígenas, las comunidades campesinas y afrodescendientes han creado de alguna manera sus cosmovisiones sobre la geografía. Luego de ver estas dos perspectivas de ver, estudiar y vivir la geografía, se hace un repaso rápido de las corrientes geográficas más conocidas, entre ellas está dos: la geografía determinista y las geografías críticas.

Después de abordar un largo espectro de la geografía, se propone un taller individual donde se trabaja sobre el concepto de territorio y lo que este que significa para ellos, esto bajo la pregunta orientadora ¿Qué tanto conocemos sobre el territorio en que vivimos, desde nuestra perspectiva y sentires? Para el taller individual se da un tiempo de 25 minutos.



Fotografía 5. Preguntas orientadoras sobre el taller.

Fuente propia (2022)



Fotografía 6. Para abrir una sensibilización sobre el concepto de territorio, se comparte la definición de Paulo Freire.

Fuente propia (2022)

La idea es que cada estudiante resuelva el taller individualmente y luego lo entregue, no se socializa porque son nociones independientes y privadas que se tienen, ya que cada uno habita el territorio de diferente manera. Por último, para el cuarto taller se pide que pensarán

algún saber que hayan heredado de sus abuelos, mamás, el cual, evoca algún conocimiento que hayan aprendido y les ha servido en algún momento de sus vidas.

Resultados

Preguntas	Respuestas
<p>¿Qué significa el lugar, el territorio donde nacieron?</p> <p>¿Tiene significado en su vida?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Significa muchos recuerdos, amor de familia o amigos, donde se practica el arte y el deporte con un gran gusto ● Bogotá es un lugar de nuevas oportunidades y grandes empresas ● Significa mucha humildad ● Significa la comunidad en donde he tenido la oportunidad de crecer y formarme que me brinda oportunidades de estudio y mejoramientos para mi vida cotidiana ● El territorio es un lugar o área delimitada bajo la propiedad de una persona o grupo, una organización o una institución ● Hoy significa alegría, amor y melancolía ● Nací en Boyacá, tenía un año de cuando me trasladé para Casanare un pueblo muy hermoso y turístico y lo amo porque es muy amañador por todas las cosas lindas que tiene
<p>Que piensas/sientes del lugar donde resides: barrio/localidad/ciudad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué es muy ruidoso y tiene una vista muy linda ● Pienso que, así como hay sonrisas hay lágrimas, hay personas en condición de calle, animales no muy bien de salud, pero a la vez hay personas trabajadoras que quieren salir adelante, con un gran corazón para ayudar a los demás ● Podría ser un mejor lugar ● Pienso que faltan cosas ayuda de la gente amabilidad, pero siento cariño ya que toda mi vida me crie ahí ● Es un lugar donde podemos ser libres respetar los deberes de cada uno y es un lugar donde se puede vivir sin hacer daño a nadie

	<ul style="list-style-type: none"> ● Pienso que es un muy buen país y ciudad, pero no estoy de acuerdo con las opciones de vida y oportunidades de trabajo que brindan ● Hace mucho frío y es tranquilo ● Para mí el lugar donde crecí y me criaron es el más lindo porque ahí compartí, jugué, reí ● Qué es un territorio lleno de dolor pobreza y al mismo tiempo amor y fortaleza ● Llevo 6 años viviendo en Bogotá y pues la verdad no es que me guste mucho porque hay mucho tráfico y la gente es muy envidiosa y distante ● Yo creería que si tuviéramos un apoyo del Gobierno sería mucho mejor porque ya no habría tanta delincuencia y desastres ● Me siento cómoda
<p>¿Qué problemas afectan a la población?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los delincuentes, falta de valores para este tipo de personas ● Falta de atención, falta de ayudas entre las personas y del gobierno ● La comunicación y el empeño de cada uno ● Es un lugar donde falta autoconocimiento para conocer los deberes y derechos ● Las pocas opciones de vida oportunidades para el progreso humano ● La basura, el humo, los gases ● Que el gobierno no apoya a los ciudadanos ● Los drogadictos ● Baja calidad de vida ● Falta de comunicación y saber escuchar ● Consumo de drogas cada vez más grande ● Problemas entre vecinos ● Discriminación, adicción y crimen afecta de tal punto que la gente siente miedo

<p>¿Qué propondría usted como habitante que reside allí?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Más seguridad, menos corrupción y hacer caer en cuenta a las personas el valor de cada cosa ● Ayudar a mucha gente que no tiene los recursos a muchos niños que no tienen un estudio ● nuevo sistema educativo y flexibilidad para entrar en contratos con el estado menos corrupción ● recoger la basura que eliminan los gases ● que haya más policía ● Limpiar todo el barrio ● Unión y educación ● Más seguridad ● Organizar una reunión en la junta de acción comunal ● La rehabilitación para personas que quieren dejar las drogas y mejor seguridad
<p>¿Cómo ha visto el trabajo de la actual Alcaldía en el barrio y la localidad? ¿Han dado soluciones a las problemáticas que nota?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Han dado solución al tema del estudio, pero por parte de la inseguridad no mucho porque se siguen presentando ● Muy baja en la atención al pueblo y ha subido la comida ● Sinceramente muy mediocre, en realidad no ayudan en nada, y no dan soluciones ● No estoy muy enterado, pero hay muchas problemáticas que cada uno debe solucionar y no solo el estado dar soluciones ● Han cumplido en algunas cosas y en otras no y no han dado justificaciones de lo que han hecho ● Han afectado los ríos ● No ofrecen nada ● No, ya que es una localidad donde no sube mucho la policía ● No están al tanto de lo que pasa en mi barrio, hay mucho ladrón, reguero de basura y la alcaldía no ha hecho nada ● Pues han terminado varias obras, pero esas comenzaron desde la alcaldía de Peñalosa y con lo que pasó en el paro nacional pues no me parece que están haciendo un buen trabajo esperemos que con el metro no salga con lo mismo

	<ul style="list-style-type: none"> • La alcaldía ha brindado policías para que hagan rondas
--	--

El propósito de la anterior actividad es realizar una sensibilización acerca del concepto del territorio en que se habita por dos razones, primera para que pueden fortalecer el conocimiento de su entorno, reconocer que tienen una relación con él ya que lo habitan y allí han desarrollado sus vidas, esto permite comprender mejor su lugar en el mundo y cómo interactúan con el entorno que les rodea; además se puede aportar una mayor comprensión de los problemas sociales que enfrentan las personas en su territorio. En algunas de las respuestas que los y las estudiantes aportan en su ejercicio individual podemos dar cuenta que existe un sentimiento de cariño y apropiación ya que ha sido el lugar que los vio crecer, así mismo existe una visión crítica acerca de las problemáticas que se viven en él, las faltas de oportunidades que se presentan, el robo, los problemas ambientales, poco apoyo del gobierno. En resumen, esta actividad nos brinda nociones de cómo los y las estudiantes habitan y viven su territorio, además brinda una oportunidad de reflexión para pensar y repensar cuál es el lugar que habitamos y cómo las estructuras sociales lo atraviesan.

En resumen, el propósito del tercer taller se puede concluir en tres etapas, primera, es necesario trabajar otras ramas que fortalezcan el pensamiento crítico, en este caso, el análisis de preguntas, la geografía física, otros modos de conocer la geografía; estos contenidos entonces pretenden que la geografía no sea vista como una herramienta estática que se reduce a la memorización de capitales y países, sino que sean aprendizajes y conocimientos que se puedan integrar a la cotidianidad de una manera crítica. Por ejemplo, se mencionan a los y las estudiantes que la Geografía nos permite estudiar muchas de las actuales problemáticas que vive el país y el mundo, el pasado, por ejemplo con el problema histórico de la tenencia de la tierra en Colombia y la desigualdad que esto ha conllevado, el futuro, por ejemplo estudiar qué pasaría si se acaba el petróleo, o si se intensifica el calentamiento global, es por eso que la geografía, siendo un área que involucra muchos temas que nos afectan directamente, se convierte interesante para ser enseñada de una manera más cercana la cual posibilita la comprensión y de los fenómenos del mundo.

Segundo, al integrar los conocimientos de las comunidades que han trabajado con el territorio y su relación con la naturaleza, le permite a los y las estudiantes abrir la perspectiva de los conocimientos geográficos que existen fuera de la academia y la educación tradicional porque no se ven como importantes, que no están dentro del currículo o los estándares de evaluación. En el taller se aportaron algunos de los conocimientos históricos que tienen por ejemplo las comunidades indígenas, que a pesar de los siglos y la persecución que sufrieron, pudieron mantener estos conocimientos y relacionarlos con su territorio. Un ejemplo de uno de los conocimientos geográficos más antiguos, cuando ni siquiera existía como rama es el

caso del infiernito ubicado a 5km de Villa de Leiva, construido por comunidades indígenas con más de 2.200 años de antigüedad el cual, constituía un observatorio astronómico que indicaba el inicio de las temporadas invernales o de sequía, según la dirección temporal del Sol, daban a conocer a los Muiscas el comienzo de las épocas de verano e invierno.

La importancia de visibilizar e integrar estos conocimientos a la educación, que salen de una validez eurocéntrica, es que son conocimientos propios y situados, que se han formado desde hace décadas/siglos los cuales han aportado a trabajar por el territorio y a entender el espacio que habitamos. Por ejemplo, las comunidades campesinas tienen una visión diferente de la geografía porque es práctica, ellas se relacionan directamente con el territorio y por esta vía aprenden. Los campesinos suelen conocer bien los detalles del terreno, las características del suelo, las elevaciones, las corrientes de agua, los patrones climáticos y las condiciones ambientales. Este conocimiento se transmite a menudo de generación en generación y se basa en la observación y la experiencia directa.

Tercero, es importante realizar ejercicios de sensibilización con los y las estudiantes, en este caso mediante la noción de territorio ya que nos permite entender que el territorio tiene múltiples miradas, es el ejemplo que se trabajó con los y las estudiantes de la localidad Rafael Uribe donde se explica que existen dos o más visiones visibles sobre el territorio; una de ellas tiene la noción de un territorio desarrollado y moderno donde se debe aprovechar los recursos naturales, explotarlos para un beneficio y lograr la modernidad y desarrollo, en esta mirada la naturaleza es observada como un objeto ajeno y distante de la misma humanidad, que puede ser manipulado y saqueado.

Segundo, existe una mirada del territorio donde confluye la vida, en el caso de la localidad, las comunidades afro que la habitan, muchas de estas personas lo ven como un elemento colectivo, donde se cuida la relación naturaleza/ humanidad y donde se prioriza la garantía de los derechos humanos de las personas que habitan allí para que sea un territorio digno para sus integrantes. El integrar el concepto del territorio en el taller y proponer una actividad donde se pueden tomar el tiempo desde una visión individual de pensarse su lugar y visión sobre el territorio, permite visibilizar que existen múltiples miradas sobre él y que históricamente se ha vendido una forma de desarrollo y bienestar económico que se realiza a través de la destrucción del territorio por parte de empresas transnacionales, por esto sería importante trabajar estas nociones para ampliar lo que significa estar y defender nuestro territorio según la perspectiva y visión que tengamos.

Taller cuatro: ¿Por qué es importante reconocer los conocimientos que tiene la comunidad indígena, afro y campesina?

En un primer momento se hace una introducción de la guía número tres, que han estado trabajando los y las estudiantes, en esta última guía se van a trabajar dos unidades de estudio:

la primera es “el mundo involucrado en la guerra” y la segunda “América Latina y Colombia en el siglo XX” estas dos unidades se hicieron con el propósito de observar que acontecimientos históricos marcaron el siglo XX; es el caso de las dos guerras mundiales, pero que en esta guía los contenidos van dirigidos a visibilizar otros rincones históricos, reconocer el papel que tuvo el resto del mundo que no fueron los protagonistas de estas guerras, además surge con el propósito muy cercano a los talleres y es no pensarse la historia netamente desde la perspectiva de los grandes vencedores; sino en las graves consecuencias que tuvieron los menos implicados, que terminaron siendo los más afectados. Luego en la segunda unidad de contenidos, se pretende hacer un breve repaso de algunos sucesos del siglo XX de América Latina y Colombia donde se evidencia que esta región estuvo presionada y afectada en muchos aspectos por el poder de los Estados Unidos, es el caso de las dictaduras en el cono sur y las múltiples consecuencias que esto conllevó. En el caso del país, se hizo un pequeño recorrido del siglo XX, donde se puede evidenciar que no estuvo aislada del panorama del continente ya que este siglo fue uno de los más convulsionados y donde se ha remarcó la violencia como nunca.

Esta apertura nos da posibilidad de integrar el taller número cuatro, donde se trabajaron dos actividades que pretenden establecer porque es importante visibilizar los conocimientos que se salen de la academia eurocéntrica, como los conocimientos de los barrios populares, de las comunidades afro, indígenas, campesinas y además permiten establecer cómo estos saberes se han heredado de generación en generación a pesar de los siglos y la homogeneización del saber que existe actualmente. En primer lugar, se pidió en el anterior taller que los y las estudiantes se tomaran el tiempo de pensar y traer algún conocimiento que habían heredado de sus abuelos, mamás, que les habían servido en algún momento de su vida y que en algún momento lo han compartido con otra persona, esto con el propósito de que los y las estudiantes perciban que las Ciencias Sociales pueden salir de la perspectiva tradicional para integrar en esta actividad saberes populares ubicados desde las comunidades que nos pueden aportar mucho a nuestro contexto y al de nuestro territorio.

Para empezar a compartir los saberes al grupo se compartieron tres preguntas orientadoras para guía la actividad:

1. ¿Cuáles son los saberes?
2. ¿A través de quién hemos adquirido estos saberes?
3. ¿Qué nos aportan estos saberes?

Conocimientos heredados de generación en generación
--

Estudiante 1	“Mi abuela me enseñó a utilizar las plantas medicinales para aliviar los dolores que sentíamos, por ejemplo, el agua de manzanilla para el dolor de estómago y para los nervios también porque tenía un efecto relajante, otra cosa es aplicarse sábila para cerrar cicatrices, yo le he hecho y si funciona”
Estudiante 2	“En tiempos del COVID, mi mamá nos cuidó a punta de eucalipto que sirve para hacer vaporizaciones y despejar los pulmones, además la naranja por la vitamina y el jengibre no faltaban”
Estudiante 3	“La valeriana también me enseñaron a utilizarla en momentos como de nervios, da como sensación de tranquilidad”

Estudiante 4	“Yo con mis hijos utilizo la planta de caléndula para cerrar heridas porque eso ayuda a cicatrizar”
Estudiante 5	“Yo aprendí a preparar mis alimentos, y cuales tenían nutrientes, además en mi casa recuerdo que en las fechas del 31 de diciembre se bañaba uno con la ruda para liberarse de las malas energías y el mal de ojo”
Estudiante 6	“Yo aprendí de mi mamá a cuidar las maticas ya que ella tenía muchas, entonces que tanto sol necesita, que tanta agua y esas cosas para que no se marchitaran, además me enseñó a coser y los oficios de la casa”
Estudiante 7	“Yo recuerdo que mi mamá siempre me hizo agua de canela para quitar los cólicos ya que quitaba el frío interno y eso lo sigo haciendo, además recuerdo la pulserita que hay que comprar para los recién nacidos para proteger a los bebés, o sobar a los bebés, yo he replicado esos conocimientos porque son tradiciones y naturales”

Algo importante de destacar en esta actividad, es que muchas de las personas que asistieron al taller quisieron participar porque cada una de ellas tenía algo para compartir que habían aprendido fuera del aula de clase, por lo tanto, se puede ver que estos saberes que heredan las personas son históricos y se han adquirido porque vienen de generación en generación, es una transferencia de saberes a lo largo de los años. Con el grupo entonces se llegaron a varias reflexiones sobre la actividad propuesta, primero, que al visibilizar conocimientos de nuestros antepasados y aplicar lo que hemos aprendido nos deja ver que a pesar de los años y de las dinámicas de la actualidad han perdurado estos saberes; una de las razones es que las personas los siguen utilizando, en el caso de las plantas para calmar dolencias o para mejorar la salud.

Esta transmisión de saberes en el caso colombiano, se ha dado la mayoría de las veces en el campo y se ha trasladado a la ciudad; la relación de las personas que viven o se han criado en el área rural se puede decir que es más estrecha con la naturaleza, por eso allí nacen muchos de estos saberes, pero se han venido perdiendo porque no muchas personas tienen una relación de la naturaleza y además se ha dado una transferencia masiva del campo a la ciudad, por lo tanto, muchos de estos saberes se van a perder si en un futuro no se visibiliza esta importancia; la última reflexión entonces se enfoca a darle una importancia a estos saberes, así mismo como se hizo con las historias de vida; reconocer que toda persona tiene un saber o conocimiento que compartir puede posibilitar construcciones de conocimientos

más cercanos y profundos de nuestro territorio.

Luego de compartir estas experiencias se realiza una actividad en base a cuatro textos, donde el propósito es visibilizar según la lectura, cuáles son los conocimientos y saberes propios que se han construido en distintas comunidades y población del territorio colombiano. Para esto, se propone trabajar en cuatro grupos donde a cada uno se le asigna un texto, donde tuvieron que identificar cuáles son los conocimientos y además generar reflexiones que pueden aportar al debate de que las Ciencias Sociales debería tener en cuenta los conocimientos de las comunidades e integrarlo a los espacios educativos para complementar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula y que los contenidos se sientan más cercanos. Luego de realizar la lectura en grupo e identificar la pregunta orientadora ¿Qué conocimientos tienen las comunidades afro, indígenas y campesinas? Se realiza la socialización de las respuestas al resto del grupo.

Textos:

1. Fragmento “Saberes y modos de vida campesinos, un acercamiento desde y para construir un trabajo social intercultural”
2. Fragmento “Los pueblos indígenas, la ciencia y la tecnología”
3. Fragmento “Conocimientos de las mujeres negras en la ciencia”
4. Fragmento “Enraizar los cuidados o cómo las plantas pueden cuidarnos”



Fotografía 7. Actividad en grupo realizada en el bachillerato por ciclos. Fuente propia (2022)

Resultados

Grupos	¿Qué conocimientos tienen?
Campesinos	<ul style="list-style-type: none"> ● Los conocimientos los han aprendido en la práctica y en su vida diaria ya que todos los días practican sus labores, por ejemplo, en la huerta aprenden a sembrar y a cultivar la tierra. ● Conocen sobre el territorio donde trabajan, cuando tiempo se demoran los alimentos, que agua necesita, que sol. ● Sobre plantas medicinales que les permiten vivir sanamente
Afrodescendientes	<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre plantas medicinales que curan enfermedades, aprovechan las bondades de la naturaleza, como la mejorana, ruda, sábila ● Mujeres parteras que traen bebés al mundo

	<ul style="list-style-type: none"> ● Remedios para muchos tipos de enfermedades ● Los saberes tradicionales que se transmiten de generación en generación ● Las mujeres se están formando como científicas y desde allí también suman
Yerbateras	<ul style="list-style-type: none"> ● Tienen conocimientos sobre plantas y hierbas medicinales para momentos de estrés, de salud. ● Han estudiado sobre plantas y alimentos que mantengan fortalecido el sistema inmune. Algunos son: clavo de olor, canela, cúrcuma, tomillo, jengibre. ● Para el cuerpo emocional plantas digestivas y ansiolíticas como: toronjil, lavanda, menta, vetiver. ● Baños herbales para relajar el cuerpo, liberar estrés.
Indígenas	<ul style="list-style-type: none"> ● Parteras tradicionales: comadronas. Sin contar con un instrumental médico sofisticado, las parteras son capaces de establecer el tiempo de gestación, el estado del feto o su posición. ● Plantas para aliviar o curar enfermedades. ● Un ejemplo de ello es el sistema milpa desarrollado en la región de Mesoamérica. Este constituye un sistema de diversificación de cultivos para maximizar el uso del suelo. Otro caso es el sistema de andenes o terrazas de muy amplio uso, pero no limitado a la región andina.

Esta actividad permite establecer mediante un ejercicio grupal la identificación de unos saberes que no han sido en mayor medida visibilizados por la academia y la educación tradicional, esto se debe a unos intereses específicos y es que, existe una visión eurocéntrica que ha marcado solo una línea de conocimiento. Son dos razones por la cual esta actividad es importante en el contexto pedagógico, primero, el rescate de saberes de las comunidades permite resistir ante una herencia del colonialismo que ha puesto a un lado los saberes y conocimientos propios por no estar dentro de la validez eurocéntrica lo que ha conllevado que miremos hacia afuera, aplicando teorías de otros países a nuestro contexto; por esto es importante integrar otra visión de las Ciencias Sociales, ya que esto permite que los y las estudiantes puedan acercarse a conocimientos más cercanos a su contexto por lo cual obtendrán nuevas herramientas de aprendizajes, ampliarán su mirada ante nuevos

conocimientos situados que pueden aportar una reflexión sobre el territorio y las problemáticas que se encuentran allí. Segundo, es importante porque es necesario repensarnos desde los espacios educativos la manera en cómo podemos abordar estos conocimientos, visualizarlos para que no desaparezcan, posibilitando que las nuevas generaciones puedan aprender otro tipo de saberes y de otra forma de coexistir que se salga de los modelos eurocéntricos con la posibilidad de evitar que exista una única naturaleza de existir y ser validado socialmente, que es un prototipo de sujeto moderno, ciudadano y consumista. Esto se da gracias a una violencia epistémica que viene desde hace siglos, la cual pretende visibilizar solo una forma de conocimiento.

Finalmente se puede concluir de este cuarto taller, que, mediante propuestas de educación donde su propósito es rescatar y visibilizar los conocimientos de las comunidades las cuales por años han cuidado y preservado sus saberes, han mantenido una armonía con su territorio; sí se puede llegar a crear actividades que aporten reflexiones sobre otras formas de conocer y habitar el mundo, lo cual permite dar visibilización de su diversidad, saberes, prácticas y resistencia de estas comunidades. Es fundamental integrar en los diversos espacios educativos esta perspectiva, ya que al resaltar y respetar estos conocimientos podemos construir una sociedad más justa y equitativa que reconozca la diversidad de formas de conocimiento, además se dejará de pensar hacia afuera, para hacerlo hacia adentro, para nuestro territorio.

Al integrar estas actividades es importante también no caer en la romantización de la vida y de las experiencias de estas comunidades, por lo tanto, hay que realizar una reflexión con los y las estudiantes acerca de las luchas, resistencias que han liderado por décadas, por siglos, para que sus conocimientos no sean absorbidos o borrados ante un mundo globalizado ante unas estructuras sociales que han impuesto unas políticas de desarrollo desiguales, que van en vía de los intereses que tienen. Desde esta perspectiva es fundamental resaltar no solamente los conocimientos, sino lo que hay detrás y son las luchas de siglos de estas comunidades las cuales han ido en contra de los modelos de desarrollo que destruyen sus territorios. Es por eso importante que en estos espacios educativos se puedan repensar conceptos como modernidad, atraso, desarrollo, bienestar, que son categorías que se han quedado como rezago de la estructura colonial donde se mantiene la jerarquización del modelo económico donde la tierra se ve desde una mirada de beneficio, pero de atraso si no se trabaja.

Finalmente se puede ver que es importante reconocer el conocimiento de las comunidades que habitan nuestro territorio porque propone una educación crítica que sale del modelo eurocéntrico donde solo existe un conocimiento válido, segundo, nos permite situarnos desde experiencias cercanas a nuestros contextos por lo tanto comprender

circunstancias complejas que existen en nuestro territorio, todo esto para lograr hacerle frente a la colonialidad del saber.

7.3 NOCIONES QUE NOS DEJA LA APUESTA DE TRASPASAR LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

- Si se reconocen los diversos conocimientos de las comunidades que habitan nuestro territorio en los espacios educativos, va a permitir problematizar el rezago de las estructuras coloniales de hace siglos que han permanecido en la academia bajo una visión eurocéntrica donde unos saberes son más importantes y válidos que otros.
- Se han mantenido los conocimientos de las comunidades afro, indígenas, campesinas a pesar de la actual globalización, han trabajado por el territorio y han mantenido su relación con la naturaleza, esto llevado a la escuela le permite a los y las estudiantes abrir la perspectiva de los conocimientos que existen fuera de la academia y la educación tradicional porque no se ven como importantes.
- Problematizar la colonialidad del saber, del poder y del ser en la escuela, mediante currículum alternos, propuestas pedagógicas que fracturen la homogeneización llevará a construir espacios educativos que puedan comprender el pasado/presente y futuro y así lograr construir territorios con mejores condiciones de vida.
- Integrar la perspectiva de una educación situada nos permite comprender los fenómenos que existen a nuestro alrededor, cuestionar nuestro contexto para brindar herramientas adecuadas para transformar nuestros territorios.
- La apuesta hacia una educación decolonial desde las Ciencias Sociales tiene que repensar los siguientes elementos: contenidos, actividades, currículo, relación estudiante-profesora, conocimientos que se van a integrar, problematizar la didáctica, la enseñanza/aprendizaje, las pruebas estándares donde se mide la “capacidad de los estudiantes”.
- Es importante que las Ciencias Sociales generen otras maneras de producción de conocimientos que integre la pluralidad de visiones que existen en el mundo.
- Conocer el contexto de los y las estudiantes es importante porque nos permite trabajar desde una forma situada, conocer sus necesidades educativas para así adecuarlas y que sea lo más cercana posible a su contexto y territorio. Es importante por último que, la educación integre nuevas visiones y conocimientos nutriendo una nueva escuela, más cercana, que responda a las problemáticas actuales.

CAPÍTULO OCTAVO: LAS GRIETAS QUE SE ABREN

La alusión sobre las grietas que se integra en este apartado se realiza desde una perspectiva decolonial; las grietas se refieren a la resistencia que surge dentro del sistema, significa que, las acciones realizadas contra la estructura colonial van creando fisuras desde adentro. Aunque estas no sean de tamaño gigante, desde allí se construyen nuevos planteamientos y resistencias. Este trabajo pretende construir reflexiones ensanchando las grietas desde la educación decolonial, que pueden dar aperturas e inicios de crear un mundo donde quepamos todos, configurando otro modo de ser y estar.

Este capítulo presenta las reflexiones que surgen después de la implementación y el recorrido que se llevó a cabo durante el proyecto pedagógico, es necesario indicar que este capítulo no pretende dar conclusiones estáticas, inacabadas, que cierren el proceso, sino por el contrario, pretende abrir espacios de reflexión para repensar y replantear una educación diferente. Estas reflexiones se harán desde los siguientes tres postulados, el primero, reflexiones personales: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, 1912), segundoreflexiones académicas: Alcance de la teoría decolonial en las Ciencias Sociales y por último algunas reflexiones para los y las educadoras: Aportes al proceso formativo.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, 2012)

Este apartado pretende ser narrado desde mi experiencia en el proyecto pedagógico, se visibiliza intereses, aprendizajes y limitaciones que surgen en el recorrido de dos años, esto con la intención de situar mi voz, entendiendo que la decolonialidad como teoría propone relucir los conocimientos y aprendizajes que nos atraviesan y nos constituyen como sujetos de cambio. En un primer momento se retoma cuál fue el interés principal por trabajar desde la teoría decolonial y segundo se pasa a dar respuesta a las preguntas que guiaron el proyecto pedagógico.

En un primer momento, el interés por trabajar acerca de la decolonialidad surge en un hito puntual. Surge en el marco del paro nacional del 2021, para ser exactos el día 28 de abril sobre las 6:00 am, ya que, en la ciudad de Popayán ocurre un hecho que sería una línea importante la cual guiaría este nuevo ciclo de movilizaciones. Este día, un grupo de indígenas Misak derriban la estatua de Sebastián de Belalcázar que, según las crónicas de la conquista, asesinó a miles de indígenas en su travesía desde el Cusco hasta el Cauca. Este hecho en jornadas de movilizaciones tan intensas significó apreciar las visiones que tienen las comunidades indígenas sobre la historia, quienes, con actos como estos, la replantean y la reivindican; los derribamientos representan que la historia está viva, que se reconstruye, que se derriben las estatuas también es un símbolo de esa necesidad de descolonizar al no

preservar unos objetos que ofenden. Desde ahí surge el interés por estudiar las estructuras de poder coloniales que aún sobreviven y las comunidades que han sido marginadas, siguen luchando y resistiendo. La educación entonces, permite ser ese lugar para integrar y trabajar postulados decoloniales, desde el área de Ciencias Sociales se integra y problematiza los conocimientos de las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, que contribuye acercar el aprendizaje y la enseñanza a otras formas de ver, vivir, relacionarnos y estar en el mundo, lo anterior ante un proyecto civilizatorio que pretende homogeneizar todo a su paso.

Por otro lado, respondiendo a las preguntas planteadas en el trabajo pedagógico, la primera de ellas, desde mi posición como docente y es: ¿cómo incidir ante una educación tradicional y estática?, para responder, es necesario integrar varios elementos, para incidir ante una educación que parece estática, primero, hay que plantear nuevos contenidos y estrategias pedagógicas que integren el contexto de los y las estudiantes, así mismo, plantear propuestas alternativas mediante elementos como el arte, libros, experimentos, dejando a un lado los elementos tradicionales de la educación como ver a los estudiantes a nivel de recipientes vacíos de información; de igual manera, es importante repensar la enseñanza/aprendizaje en este caso del área de Ciencias Sociales, por último, comprender con qué personas y cuál es el tiempo en que se va a trabajar.

Después de los planteamientos y reflexiones de la propuesta pedagógica, puedo decir desde mi experiencia, que incidir ante una educación estática se desborda de la labor docente, ya que existen situaciones externas que se presentan, factores como el espacio, el factor económico, el tiempo, la institución privada quién dirige unos intereses, todas estas circunstancias externas afectan el proceso del proyecto pedagógico, pero finalmente incidir desde la propuesta de la educación decolonial pasa por asumir las herramientas y espacios que se tengan e intentar llevar reflexiones críticas sobre la educación.

En relación con la segunda pregunta: ¿Cómo trabajar de una forma no tradicional la educación y la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, en el marco del bachillerato por ciclos, que dirige la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras y que implementa Pro-Pymes?, para acercarse a dar una respuesta, es necesario revisar varias reflexiones, primero, para trabajar de una forma no tradicional la educación desde el área de las Ciencias Sociales, hay que integrar nuevas perspectivas teóricas que permitan salir de allí, en este caso la decolonialidad será el lugar trabajar desde esos otros lugares que han sido invisibilizados por la academia eurocéntrica, segundo, es oportuno integrar conocimientos más cercanos, que den cuenta de una realidad y una educación situada que le apueste a fortalecer la identidad por resignificar y apropiar el territorio, tercero en este caso

del proyecto pedagógico se trabaja integrando otros conocimientos y otras perspectivas sobre la historia y la geografía para ampliar el panorama de que existen conocimientos importantes que pueden aportar, fuera de lo tradicional. Después de acercarse a responder la pregunta, es necesario de igual modo entender que, para trabajar de una forma no tradicional las Ciencias Sociales, pasa por reconocer que es un trabajo que toma tiempo y que está condicionado a las estructuras en la que se encuentra; por ejemplo, es el caso del bachillerato flexible donde está condicionado a unos parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, ya que para obtener el título necesita un puntaje del ICFES la prueba de estado, esto deja ver que las propuestas integradas necesariamente tienen que tener un componente primero de lectura y escritura, segundo, unos contenidos establecidos por el Ministerio donde allí se resalta un tipo de educación, que no pretende salirse de lo tradicional. En este sentido, esto no se tomó como un problema, sino que, se intentó trabajar desde las dos perspectivas: integrar conocimientos que no han sido tan visibilizados y además realizar ejercicios que fortalezcan la lectura-escritura.

Alcance de la teoría decolonial

Este apartado establece dos momentos, en primer lugar, se hará una reflexión acerca de los objetivos planteados en el proyecto pedagógico, segundo, se identifica cuáles fueron los alcances y limitaciones de la teoría decolonial y qué elementos puede aportar a las Ciencias Sociales. Primero, es adecuado mencionar que los objetivos, fueron la línea que guió el proyecto pedagógico, por lo tanto, atraviesan la elaboración de la propuesta. Los objetivos son integrados a través de talleres y guías que trabajan por fortalecer el pensamiento crítico, esto a través de estrategias pedagógicas, didácticas y desde otros conocimientos que no han sido tan visibilizados; para alcanzar los objetivos, se apuesta a generar herramientas desde las guías y talleres trabajados, para cuestionar y problematizar la enseñanza de la historia y la geografía, esto para reconocer que existen otros lugares y conocimientos más cercanos y situados que le aportan al aprendizaje. Lo anterior entonces permite cuestionar a través de los contenidos, los conocimientos integrados, las preguntas generadas, otro tipo de educación, otro tipo de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales todo esto para finalmente llegar a establecer una educación crítica, situada, cercana al contexto de los y las estudiantes.

Referente a los alcances sobre los objetivos, se puede evidenciar que, a través del proyecto pedagógico y sus apuestas, se puede fortalecer el pensamiento crítico a través del reconocimiento de saberes que no han sido validados por una academia eurocéntrica; además el hecho de trabajar actividades que se relacionen con el entorno permitió trabajar y reconocer las problemáticas que viven en su territorio. Por último, se evidencia la importancia de generar educación en un espacio como el bachillerato flexible, ya que, las

personas que asisten sean adultas o jóvenes, están buscando acelerar su proceso educativo por distintas circunstancias, pero que, en medio de esto, el espacio propuesto logra brindar herramientas que les permitan preguntarse y entender cómo podemos incidir en nuestra realidad, en la educación y en el territorio que habitamos.

Dentro de las limitaciones que se encontraron, estuvo la del tiempo ya que el bachillerato flexible para trabajar los contenidos de todo sexto a once, establece un ciclo de seis meses, en un espacio donde el tiempo es tan limitado, las estrategias pedagógicas debieron ser adecuadas para implementarse, en este sentido, se integra otra limitación ya que no se tuvo acceso a las guías resueltas por los y las estudiantes gracias a la institución privada, ya que, ellos “son los únicos que tiene la facultad para revisar las guías”. La segunda limitación, tiene que ver con el espacio; la Fundación tiene establecida una hoja de ruta propia por los múltiples compromisos y actividades con otros sectores, el bachillerato entonces no tiene un espacio fijo programado porque se puede cruzar, esto significa que, al no existir un compromiso total por parte del Instituto Privado, ni de la Fundación, el bachillerato, los y las estudiantes quedan en una suerte de limbo, con poca atención, espacio y tiempo.

En cuanto al alcance y aporte de la teoría decolonial, reside en sus aportes, dudas, reflexiones desde la visibilización de las estructuras coloniales, para lograr no normalizarlas y erradicarlas. Su análisis pasa por tres categorías que han sido las más trabajadas por los autores. Primero, está la categoría sobre la colonialidad del poder, la cual devela cómo las estructuras coloniales han dominado las distintas esferas de la vida y se han mantenido gracias a la clasificación y jerarquización de culturas establecidas de superior a inferior. La colonialidad construye entonces relaciones de poder donde se garantice la subordinación, explotación de los seres humanos y naturaleza en nombre del capital, creando disputas por quién tiene el control.

La categoría sobre la colonialidad del poder devela, cómo las estructuras coloniales que aún se mantienen, en este caso en Latinoamérica ha afectado a las comunidades que han estado bajo estos territorios subordinados; han tenido problemáticas como la guerra, la disputa por el territorio, la violencia, el desplazamiento armado, el daño al ambiente, el saqueo de sus recursos por medio de empresas multinacionales, el abandono y la poca inversión del Estado, entre otras. Al visibilizar estas problemáticas, el aporte que deja es reconocer lo que sucede en el territorio y así intentar cambiarlo; entendiendo también, que no es simplemente voluntad de las comunidades de construir y transformar sus problemáticas, ni desde la educación generando reflexiones, sino que, es necesaria la lucha y la denuncia que se ha hecho precisamente por parte de estudiantes y de comunidades, contra políticas neoliberales extractivas, protesta en contra de gobiernos y sociedades que se niegan a

escuchar.

En segundo lugar, la colonialidad del saber evidencia que existe una jerarquización de saberes, donde se impone solo una forma de construir y generar conocimientos, descartando y negando lo que está fuera de los postulados eurocéntricos. Lo anterior deja ver cómo la estructura académica ha consolidado un único saber, en el caso de las Ciencias Sociales se evidencia que es necesario construir e integrar otros conocimientos situados desde Latinoamérica: conocimientos de las comunidades afro, indígenas, campesinas que han trabajado por siglos con el territorio y de allí, han aprendido conocimientos importantes, muchas veces no encontrados desde la educación tradicional. En el siguiente apartado sobre la educación se trabajará más a profundidad esta categoría.

Tercero, la colonialidad del ser, devela cómo se impuso la idea de que una cultura es más “desarrollada” que otra por lo cual se justifica que se termina imponiendo como modelo a seguir, ejerciendo un control sobre el resto de las subjetividades. La jerarquización de culturas se realiza desde la clasificación racial, donde se impone un modelo de ser y estar en el mundo, anulando las demás que no entran ahí; donde el ejemplo a seguir es Europa. La colonialidad del ser es subjetiva, ya que se refleja desde cada individuo, desde su experiencia vivida, vemos entonces que las identidades se han ido construyendo a partir de unos imaginarios e imposiciones; lo que ha repercutido en nuestras identidades y en la forma en cómo nos relacionamos con el territorio. La colonialidad del ser revela cómo se ha constituido una manera para moldear las identidades desde parámetros de afuera, aumentando un colonialismo interno, llevando a que comunidades cedan a la globalización, borrando en sus culturas cualquier diferencia. El trabajo de las Ciencias Sociales en este sentido está en retomar, reconocer y fortalecer las identidades, el pensamiento propio y comunitario para abrir las posibilidades de ser y estar en el mundo, que no sean impuestas por un modelo colonial.

Aportes al proceso formativo y campo pedagógico

Este apartado se propone en dos momentos, primero se establece cuáles han sido los aportes de la teoría decolonial a la educación desde el proyecto pedagógico y segundo, se menciona cuáles son los aspectos que se pueden seguir trabajando en futuras investigaciones. El primer aporte, es integrar una visión de la educación que vaya más allá de traspasar contenidos, donde existan reflexiones, nuevas visiones y conocimientos; dentro de esta perspectiva, la teoría decolonial le apuesta a construir nuevos espacios académicos, más cercanos, situados, buscando que se respondan a las problemáticas actuales; por consiguiente, la educación decolonial debe ser retomada como una herramienta y una apuesta política que nos brinda un análisis de cuán importante es reconocer a los otros, sus conocimientos y sus saberes. Lo anterior rompe con la colonialidad del saber impuesta desde hace siglos en nuestros territorios.

Siguiendo este orden de ideas, un aporte principal es repensar el espacio educativo y las propuestas que se quieren implementar, replantear la educación tradicional por contenidos que aporten a los y las estudiantes, problematizar la relación estudiante-profesor, los conocimientos que se van a integrar, la didáctica, el currículum y así mismo, la manera en cómo percibimos la enseñanza/aprendizaje. Esto es necesario con el objeto de reconocer los rezagos coloniales que afectan a la educación. Finalmente, al integrar una nueva perspectiva sobre la educación, donde se integren nuevos conocimientos más cercanos, incrementar un interés por reapropiarse, reflexionar sobre el territorio y las problemáticas, esto implica integrar el contexto de los y las estudiantes para trabajar desde una forma situada.

Para concluir, es importante resaltar tres elementos que en un futuro pueden ser semillas para nuevos trabajos pedagógicos. En primer lugar, profundizar sobre la colonialidad de la naturaleza, siendo la más afectada, subordinada en la imposición colonial y así mismo, teniendo en cuenta la actualidad y los debates sobre el ambiente que se han venido dando. Segundo, trabajar y profundizar sobre la educación flexible, principalmente sobre las instituciones privadas que se vinculan al sector educativo sin tener un reglamento claro, que no está pensado en construir procesos de enseñanza – aprendizaje para llevar a los y las estudiantes. Por último, ahondar en las críticas sobre la teoría decolonialidad, reconociendo que la misma tiene limitaciones y problemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) *Diagnóstico Rafael Uribe Uribe*.
http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20Locales/Locales%20Preliminares/18_Rafael_Uribe.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2017) *Localidad de Rafael Uribe Uribe*.
http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2018documentos/12092018_Rafael%20Uribe%20Uribe%20diagn%C3%B3stico%202017%20-%20otSDIS.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2020) Plan de Ordenamiento Territorial. Presentaciones - Google Drive
- Alfonso, I. Correa, A. Guarnizo, B. (2012). *Inseguridad imperante en la localidad Rafael Uribe Uribe, UPZ Diana Turbay 2007-2012*. [Monografía] Repositorio Universidad Libre.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6422/AlfonsoMartinezIvanRodrigo2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, J. (2020) *Los aportes de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe al POT*. POT: San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe hacen sus aportes al POT | Bogota.gov.co
- Arturo, E. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Atehortua, O. (2014). Transformación de las vidas campesinas. En *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. (143-150) Pulso y letra. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>
- Borda, F. (2004). *La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Revista polis, 1-7.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050070>
- Brunet, I. (2008). *La perspectiva de género*. BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 15-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127619001>

- Cabral y Samudio. (2005). *El género, una categoría de análisis crítico que nos cuenta otra historia*. Venezuela: Trocadero.
<https://revistas.uca.es/index.php/trocadero/article/view/690/565>
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2007) *Perfil económico y empresarial Localidad Rafael Uribe Uribe*.
https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2927/2235_perfil_economico_rafael_uribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Canovas, C. (2017). *La perspectiva de género en un sistema patriarcal que se recicla*. Universidad tecnológica de León.
<http://reaxion.utleon.edu.mx/Art Impr La perspectiva de genero en un sistema patriarcal que se recicla.html>
- Cardona, E. (2017). *Un viaje ancestral: mujeres afrocolombianas, indígenas y campesinas del valle de aburrá en diálogo de saberes intercultural*. Revista Ratio Juris, 215-230.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6745605>
- Castillo, E. (2016). *Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación*. Revista Colombiana de Educación, 343-360.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a14.pdf>
- Castillo. Caicedo. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista nuestrAmérica*, 115-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956252009.pdf>
- Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático. (2018). *Caracterización general de escenarios de riesgo por movimientos en masa*. *Formularios (idiger.gov.co)*
- Corrales, A. (2015) *Apuntes decoloniales sobre nuestra América*. Revistas unam, 4-6.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/55079>
- Cotán, A. (2012). *Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino*.
https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf
- Daicz, L. (2019) *La resistencia afro en Bogotá*. Reportaje 070.
<https://cerosetenta.uniandes.edu.co/la-resistencia-afro-en-bogota/>

- Duque y Lopera. (2013). *Perspectiva de análisis decolonial de las visiones del desarrollo desde el territorio: Estudio de caso vereda Sopetrán; San Luis, Antioquia*. [Tesis] Rionegro: EAFIT.
https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/1173/NelsonAugusto_DuqueArrias_2013.pdf;sequence=1
- Dussel, E. (1988). ¿Descubrimiento o invasión de América? *Revista internacional de Teología*, 480- 488.
<https://www.enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/Textos/c/1984.145b.pdf>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (21/12/2012) Comunicado del comité clandestino revolucionario indígena- comandancia general del ejército zapatista liberación nacional México. [Comunicado de prensa]
<https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-del-2012/>
- Espinoza, Gómez, Lugones, Ochoa. (2017). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa a cuatro voces. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales* (403-443). Quito: Ediciones Abya Yala.
<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Espinoza, Gómez, Ochoa. (2014). Colonialidad y género. En M. Lugones, *Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (57–74).
https://www.escuelaformacionpolitica.com/uploads/6/6/7/0/66702859/01_tejendo.pdf
- Fundación Juan Vives Suriá (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Caracas: CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf
- Gacharná, A. S. (2021). Enseñanza de las Ciencias Sociales desde el constructivismo dialéctico social, a partir de la educación por ciclos para jóvenes y adultos, en el Colegio Centro de Instrucción Sistematizada de Soacha. Repositorio Universidad Pedagógica.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16399/Ensenanza%20de%20las%20Ciencias%20Sociales.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Guido, S. Bonilla, H. (2010). *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. Revista Magisterio.

Gobierno abierto de Bogotá. (2020) *Plan distrital de desarrollo 2020-2024 Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI*.

<https://bogota.gov.co/asi-va-el-plan/>

Gutierrez, Arguello, Rodríguez. (2017) *Análisis de inclusión social de población afrodescendiente en centros de práctica de medicina ancestral (Kilombos) en Bogotá*.

[Tesis]

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=maest_gestio_n_desarrollo

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, Sancho, Rivas, *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. ESBRINA: Universitat de Barcelona.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>

Jurado Jimenez, J. (2016). Escuela colonial, aula rebelde: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad. [Monografía] *Repositorio de la UdeA*, 1-101.

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2485/1/PB01069_juanestebanjurado.pdf

Le Grand y Espejo. (2009). *Historias de vida, investigación y crítica existencial*. Universidad de Sevilla: Cuestiones Pedagógicas.

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_04.pdf

Lopera, G. Colorado, F. (2011). *Anexo: entrevista a Boaventura de Sousa*. Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) de CIDOB

López, P. (2013). *Pueblos indígenas y decolonialidad sobre la colonización epistemológica occidental*. Scielo, 305-331.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016

Mancano, B. (2009). *Territorio, teoría y política*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ochy Curiel, María Galindo (2015). *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*, ACSUR, 11- 27.

<https://es.scribd.com/document/384167709/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion-de-y-desde-los-feminismos-de-Abya-Yala-Ochy-Curiel-Maria-Galindo>

Ortiz, Arias, Pedrozo (2018) *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global*. Revista nuestraAmérica, 195-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>

Palermo, Z. (2009). *Conocimiento "Otro" y Conocimiento del Otro en América Latina*. Scielo, 79-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342786>

Patiño, M. (2014). Una mirada decolonial de las políticas sociales y la diversidad cultural: planteamientos para el Trabajo Social. *Revista Pensamiento actual*, 53- 61.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/19192>

Puyana, Barreto. (1994) *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa Reflexiones metodológicas*. Colombia: Universidad Nacional.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad del poder* (777- 832). Buenos Aires: CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quitian, R. (2013). *Percepciones sobre desarrollo y desarrollo rural de la población desplazada: el caso de algunas personas desplazadas asentadas en la localidad de Rafael Uribe Uribe - Bogotá*. [Tesis] [QuitianPenaRichardJavier2013.pdf](#) (javeriana.edu.co)

Ramirez, C. (2008). "Concepto de género: reflexiones" Ensayos (307-314)

Reyes, M. (2008). *Aportes conceptuales y metodológicos para la conformación del ordenamiento territorial indígena desde el reconocimiento de la cosmovisión sikuani resguardo wacoyo municipio de Puerto Gaitán departamento del Meta*. [Monografía]

Secretaria de Integración Social (2020) *Localidad de Rafael Uribe Uribe*.

<https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/18-rafael-uribe-uribe>

Secretaria de Planeación (2020) *Proceso de revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de*

Bogotá D.C. 18-rafael uribe uribe -diagnostico pot 2020 version 2.pdf

sdp.gov.co

Secretaria Distrital de Planeación (2009) *Conociendo la localidad Rafael Uribe Uribe:*

Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos.

<http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/18%20Localidad%20de%20Rafael%20Uribe%20Uribe.pdf>

Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad del poder* (777- 832). Buenos Aires: CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rengifo, J. Díaz, C. (2018) El canto como práctica pedagógica al interior de las comunidades afrodescendientes en la zona del Pacífico de Colombia. (*Pensamiento*), (*palabra*) y (*obra*). (62-75).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/7387/6022>

Reyes, M. (2008). *Aportes conceptuales y metodológicos para la conformación del ordenamiento territorial indígena desde el reconocimiento de la cosmovisión sikuani resguardo wacoyo municipio de Puerto Gaitán departamento del Meta*. [Monografía]

Roman, M. (2014) Identidades y des-identidades campesinas. En *diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. (137-142).

Antioquia: Pulso y letra. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>

Romero, J., & Walsh, C. (2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En *Pensar distinto- pensar descolonial* 139–178. Editorial el perro y la rana.

<https://cronicon.net/wp/wp-content/uploads/2020/11/Pensar-distinto-pensar-descolonial.pdf>

Santos, M. (2003) *Por Uma Outra Globalização*. Río de Janeiro: Editora Record

Segato, R. (2015). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico. En R. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda* (149-179). Buenos Aires: Otros logos.

https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial_ritasegato.pdf

Simarra, T. Marrugo, L. (2016) Prácticas y saberes ancestrales en torno a la niñez en comunidades afrodescendientes, negras y palenqueras de Bolívar y Sucre. *Nodos y nudos*, (67-84).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6711/5483>

¡Te damos la bienvenida a Bogotá! (2023). Alcaldía de Bogotá. Recuperado el 3 de febrero de 2023, de <https://bogota.gov.co/>

Torres Limas, J. (2014). Las ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial. [Tesis] *Repositorio de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional)*, 1-109.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/837/TO-16980.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villa, Villa. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Colombiano. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (357-409). Quito: Ediciones Abya Yala.

<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. *Nómadas*, 102-113.

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>

Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes*. Bogotá: Altamir Ediciones.

ANEXOS

En este apartado, el lector encontrará como anexo los talleres que se programaron para las sesiones en la fundación, igualmente se encontrará las guías realizadas para el desarrollo del bachillerato por ciclos del área de Ciencias Sociales.

Anexo 1: talleres programados

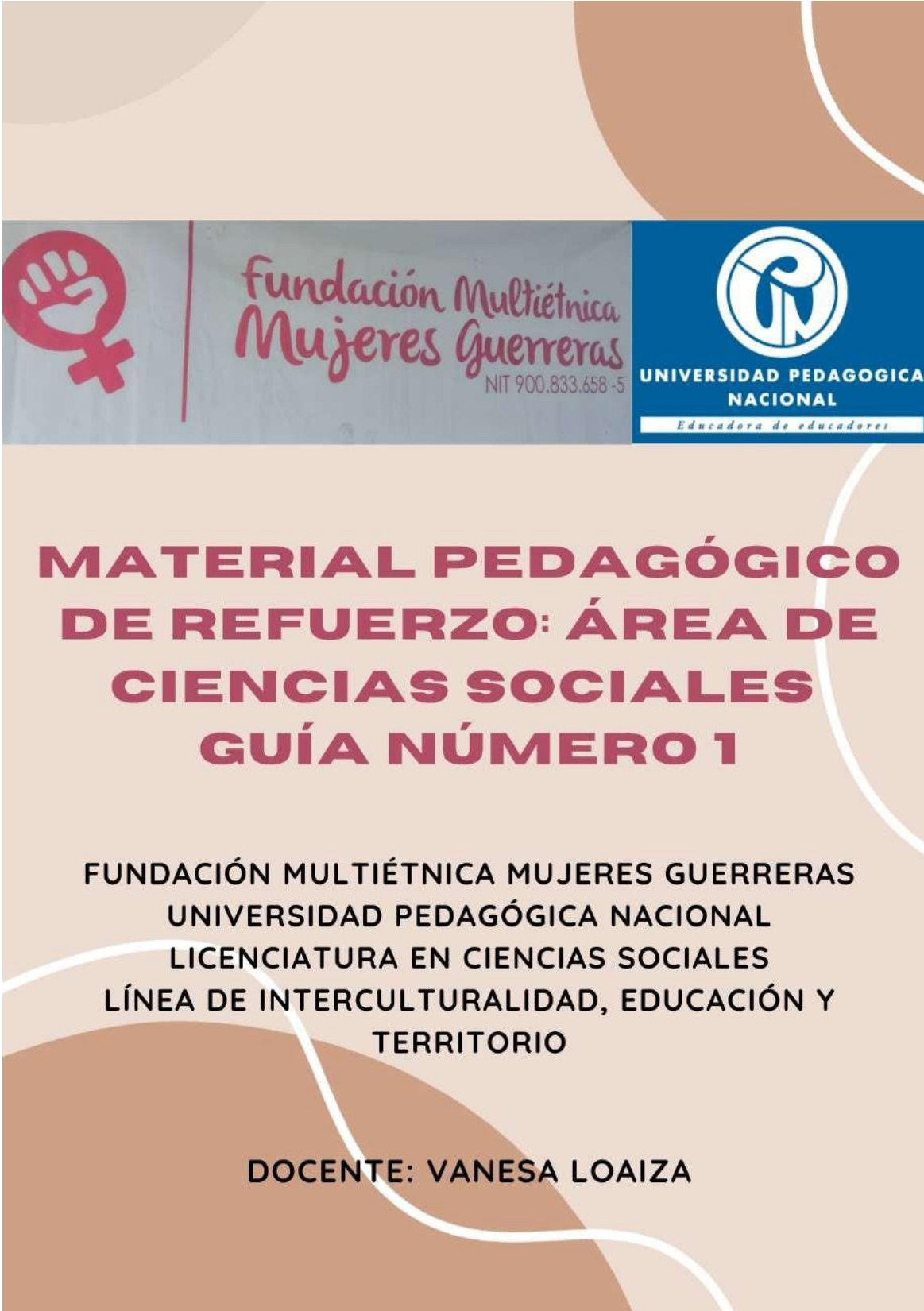
SESIÓN	PROPÓSITOS	DESCRIPCIÓN ACTIVIDADES	RECURSOS
1.	Reconocer cuáles son las problemáticas de los y las estudiantes en su contexto y entorno a través de distintas actividades	<p>Primero se realizará la presentación por parte de las personas que asistieron al taller y por parte de la profesora.</p> <p>Segundo, se va a trabajar una actividad en grupo donde tendrán que identificar problemáticas que se ven reflejadas en insumos como: letras de canciones y algunos murales. Luego de unos minutos se hará una socialización de las propuestas.</p> <p>Luego se pasará a realizar en el tablero un croquis del mapa de Bogotá para realizar un ejercicio cartográfico y plantear las problemáticas que ven reflejadas en el territorio. Después de unos</p>	<p>Música (rap, rock, carranga)</p> <p>Murales de Bogotá</p> <p>Croquis del mapa de Bogotá</p>

		<p>minutos se pasará a la mesa redonda para socializar la actividad; y por último se pedirá que propongan soluciones que desde su perspectiva podrían funcionar para solucionar las problemáticas que observan en el territorio.</p> <p>Se finaliza invitándolos a la próxima sesión con una pequeña tarea y es escribir, dibujar su historia de vida.</p>	
2.	<p>Problematizar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde la historia oficial mediante la pregunta ¿por qué ha predominado? y compararla con la propuesta de una historia desde abajo.</p>	<p>Primero, se realizará una actividad sobre sus historias de vida explicando su importancia.</p> <p>Segundo, se hará una revisión del concepto de historia y se hará una explicación acerca de la historia oficial vs la historia desde abajo.</p> <p>Luego de la diferenciación se propondrá un ejercicio compuesto por dos partes: primero, todo el grupo junto con la profesora construirá una historia oficial de la independencia de Colombia, para esto se le pide a los y las estudiantes que digan los personajes más renombrados del</p>	<p>Historias de vida</p> <p>Fragmentos de 6 textos:</p> <p>1.: “Heroínas de la Independencia, llega al Archivo de Bogotá” Publicado en 2019.</p> <p>2. “Las mujeres en la Independencia: un papel clave en la lucha libertadora” Publicado en: 2020.</p> <p>3. “Desmitificando el Bicentenario: realidades y aportes</p>

		<p>suceso.</p> <p>Segundo, por grupos se les asignará unos fragmentos de texto, donde se hará una reconstrucción del papel de las mujeres, afrodescendientes e indígenas en la independencia. Por último, se hará una socialización de las respuestas encontradas.</p>	<p>afrocolombianos” realizado por la Conferencia Nacional de organizaciones afrocolombianas. 4. “Desmitificando el Bicentenario: la lucha por la libertad.” realizado por la Conferencia Nacional de organizaciones afrocolombianas</p> <p>5. “Los indígenas en la independencia” Red Banco de la República.</p> <p>6. “Los pueblos indígenas durante la época de la independencia (1810-1840) y retroceso de derechos para el bicentenario” Publicado en el 2005.</p>
3.	<p>Problematizar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde la geografía académica y</p>	<p>Primero se realizará una actividad para saber los conocimientos previos sobre la geografía de las personas en el bachillerato por ciclos.</p> <p>Segundo, se va a realizar un repaso</p>	<p>Mapamundi (nuestro norte es el sur)</p> <p>Mapamundi</p> <p>Mapa de Colombia</p>

	<p>eurocéntrica que ha estado alejada del territorio y sus conflictos.</p>	<p>sobre la geografía física, para esto se va a utilizar la estrategia de utilizar preguntas interesantes.</p> <p>Tercero se va a hablar sobre una geografía que se sale de la academia, pero que ha aportado muchos conocimientos al territorio, en este caso el colombiano.</p> <p>Luego se hace un repaso rápido de las corrientes geográficas más conocidas, entre ellas está dos: la geografía determinista y las geografías críticas.</p> <p>Por último, se propone un taller individual donde se va a trabajar sobre el concepto de territorio y que significa para ellos, esto bajo la pregunta orientadora ¿Qué tanto conocemos sobre el territorio en que vivimos, desde nuestra perspectiva y sentires? Para el taller individual se da un tiempo de 25 minutos.</p> <p>Por último, para la siguiente actividad se pedirá a los y las estudiantes que traigan un conocimiento que hayan heredado de sus antepasados.</p>	<p>Manimoto</p> <p>Galleta Waffer y gelatina</p>
--	--	---	--

4	<p>Visibilizar mediante objetos e historias traídas por los y las estudiantes los conocimientos de los barrios populares, de las comunidades afro, indígenas, campesinas y que han sido heredadas de generación en generación en el contexto colombiano.</p>	<p>En primer lugar, se pedirá a los y las estudiantes compartir un conocimiento que hayan heredado de sus abuelos, mamás. Para compartir los saberes al grupo se compartirán tres preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los saberes? ¿A través de quién hemos adquirido estos saberes? ¿Qué nos aportan estos saberes?</p> <p>Luego de compartir estas experiencias se realiza una actividad en base a cuatro textos, donde el propósito es visibilizar según la lectura, cuáles son los conocimientos y saberes propios que han construido en distintas comunidades y población. Para esto, se propone trabajar en cuatro grupos donde a cada uno se le asigne un texto.</p> <p>Luego de realizar la lectura en grupo e identificar la pregunta orientadora se realiza la socialización de las respuestas al resto del grupo, identificando la importancia de estos conocimientos.</p>	<p>Conocimientos heredados por los antepasados</p> <p>Plantas medicinales</p> <p>Fragmentos de 4 textos</p> <p>1. “Saberes y modos de vida campesinos, un acercamiento desde y para construir un trabajo social intercultural” Publicado en 2016</p> <p>2. Fragmento “Los pueblos indígenas, la ciencia y la tecnología” Publicado en 2021</p> <p>3. Fragmento “Conocimientos de las mujeres negras en la ciencia” Publicado en 2021</p> <p>4. Fragmento “Enraizar los cuidados o cómo las plantas pueden cuidarnos” Publicado en 2020</p>
---	--	---	--

Anexo 2: Material pedagógico guías para el bachillerato por ciclos

The cover features a light beige background with abstract white and brown curved shapes. At the top, there is a horizontal banner with three sections: a red fist-in-women's-symbol icon, the text 'Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras' with 'NIT 900.833.658-5' below it, and the logo of Universidad Pedagógica Nacional with the text 'UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL' and 'Educadora de educadores' below it.

**MATERIAL PEDAGÓGICO
DE REFUERZO: ÁREA DE
CIENCIAS SOCIALES
GUÍA NÚMERO 1**

**FUNDACIÓN MULTIÉTNICA MUJERES GUERRERAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y
TERRITORIO**

DOCENTE: VANESA LOAIZA

PRESENTACIÓN

A continuación encontrará las guías desarrolladas que hacen parte del Bachillerato por Ciclos que lidera la Fundación Multiétnica Mujeres Guerreras; la formación de estas guías tiene el propósito de permitir acercarnos a un aprendizaje de las Ciencias Sociales desde reflexiones sobre nuestro contexto, el mundo en que actualmente vivimos y cómo los procesos históricos han influido en nuestro pasado, presente y futuro.

Las guías realizadas se hacen en el marco del Proyecto Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizan con el fin de apoyar el Bachillerato por ciclos mediante guías a distancia para los y las estudiantes. Los contenidos plasmados hacen parte de los estipulados por el Ministerio de Educación de los grados Octavo y Noveno; se escogieron algunos de estos temas, se desarrollan desde otra perspectiva preguntándose por ese otro lado de la historia que no ha sido tan desarrollado o visibilizado, preguntándose por qué la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en la actualidad y finalmente acercando conocimientos cercanos al contexto esto con el propósito, de que la guía no sean hojas vacías para rellenar, sino que, puedan ser unas hojas que transmitan preguntas, dudas, reflexiones, asombros y aprendizajes.

De acuerdo con lo anterior se desarrollaran seis unidades de estudio:

1. ¿Para qué la geografía?
2. ¿Descubrimiento de América?
3. El poder en el mundo
4. Revoluciones en el mundo.
5. El mundo involucrado en la guerra.
6. América Latina y Colombia en el siglo XX

Dirigida: A los y las estudiantes del bachillerato por ciclos, de los grados 8° y 9° en la básica secundaria

Propósito: Promover el pensamiento crítico desde una adecuada enseñanza de las Ciencias Sociales a través de saberes y conocimientos cercanos a nuestros territorios y contextos.

Recomendaciones de video para ver previos al desarrollo de las actividades:

Serie	Cosmos	https://www.justwatch.com/mx/serie/cosmos
Youtube	La Independencia: Una historia no contada - Capítulo 1: Las mujeres del Bicentenario.	https://www.youtube.com/watch?v=eDfqv8W9xTk&ab_channel=CanalTreceColombia
Youtube	El reparto de África: porque sus fronteras son injustas	https://www.youtube.com/watch?v=axsgxSRmYZc
Youtube	Tiempos modernos- Charles Chaplin (Fragmento película muda)-	https://www.youtube.com/watch?v=ogoGG-jg104
Youtube	Santurbán, lo que la tierra no perdona	https://www.youtube.com/watch?v=PBkTKCM-TQk
Youtube	Rancho aparte- Devuélveme mi campo	https://www.youtube.com/watch?v=eu-vr7foMAw
Youtube	Un conflicto armado prolongado y cambiante-	https://www.youtube.com/watch?v=pIKLhwDvDN4
Youtube	Historia de Colombia. El Bogotazo en 5 minutos	https://www.youtube.com/watch?v=dRjLxJtmv8U
Rtvc	Cóndores no entierran todos los días- RTVC	https://www.rtvcpay.co/peliculas-ficcion/condores-no-entierran-todos-los-dias
Spotify	Luz de la noche	Podcast
Pelicula	La noche de los lápices- Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=gOhkQ7JZV0k

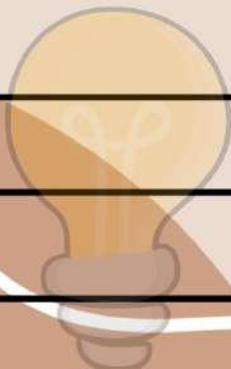
PRIMERA UNIDAD

¿PARA QUÉ LA GEOGRAFÍA?

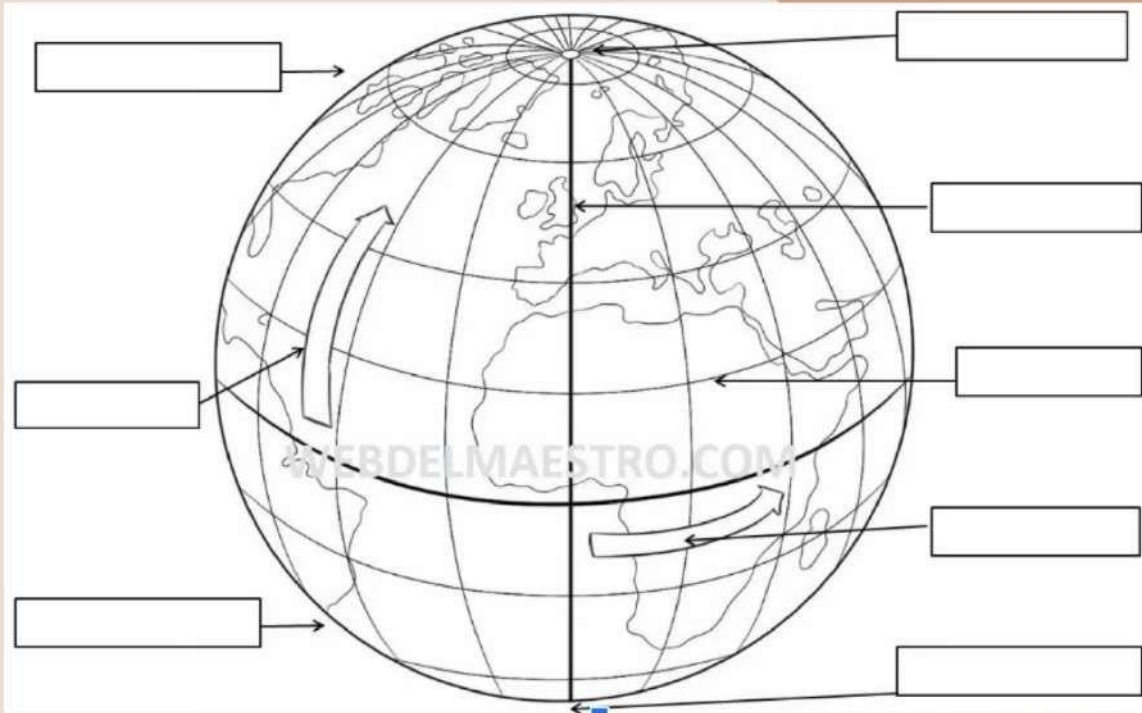
Observe a su alrededor y trate de reconocer porque la geografía está a diario en su vida y por ende es importante. Estas preguntas le pueden ayudar, empecemos por lo principal ¿Sabe por dónde sale y se esconde el sol? ¿Dónde está el sur y el norte?: a esto le llamamos ubicación geográfica. Por otra parte, ¿por qué en Colombia no existen las estaciones? ¿Sabe porque la línea del Ecuador está ubicada ahí?: esto se llama latitud- longitud- paralelos- meridianos y nos permiten medir el mundo. Y por último ¿Por qué cree que nos afecta el cambio climático?: esto es por la relación que ha existido entre la humanidad y el planeta.

Actividades

- En un escrito responde las anteriores preguntas y reflexiona acerca de sus respuestas, ya que nos pueden acercan a entender que la geografía, son más necesarias y cercanas de lo que pensamos para tratar de comprender el mundo en que vivimos y nuestra vida cotidiana.



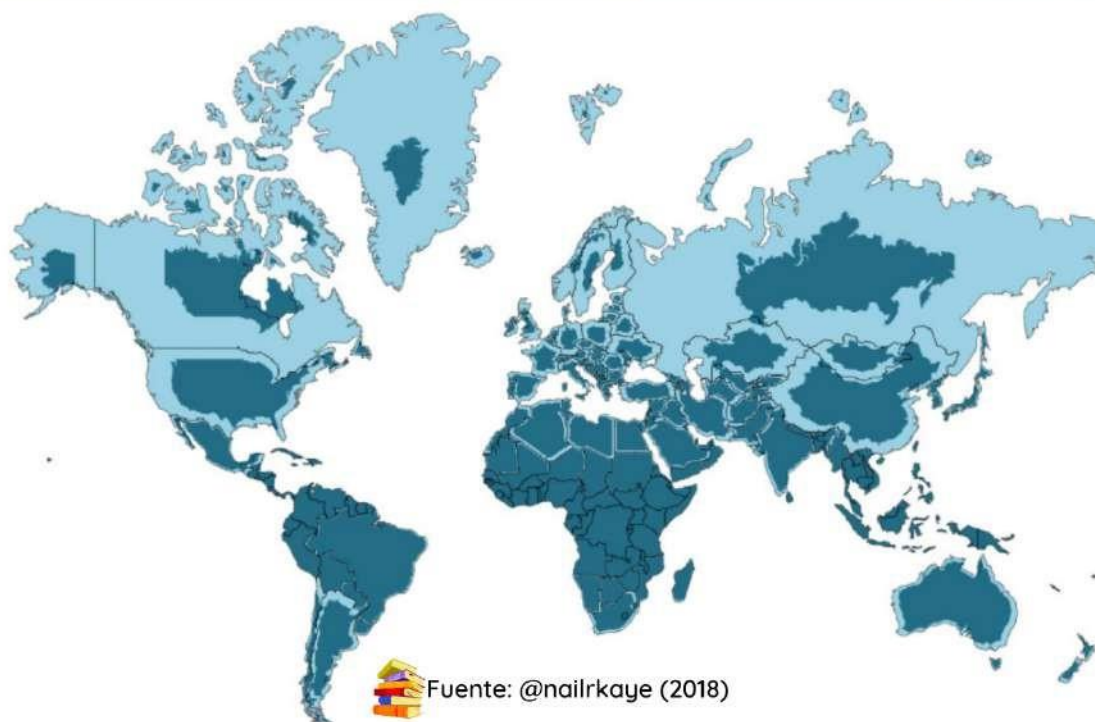
- Completa con: meridiano de Greenwich, línea de Ecuador, Hemisferio Norte, Hemisferio Sur, Polo norte, Polo sur, latitud y longitud



Es importante tener en cuenta que la geografía también ha sido un blanco para manejar intereses y poder de países imperialistas como veremos a continuación:

Un ejemplo de esto es la imagen y representación que tenemos del mapamundi, donde los países del hemisferio norte se ven de un mayor tamaño a comparación del hemisferio sur y esto ha sido gracias al proyector Mercator que ha sido el más comercializado, vendiendo una imagen de poder a los países con mayor territorio según el proyector, pero realmente no es así; es gracias a la distorsión de la imagen: donde los países por la línea del ecuador se ven más pequeños, pero cada vez que se acercan más al norte se vuelven más grandes, muchas veces justificando el poder de los países imperialistas con el discurso de que eran territorios más extensos, por lo tanto tenían el derecho de someter y saquear, además por eso su desarrollo era mayor; finalmente vemos que son discursos que están basados en mentiras.

Así cambia el mapamundi cuando ajustas su tamaño real y no a la proyección Mercator.



Con las anteriores preguntas de cómo la geografía se relaciona con su vida y con el ejemplo de cómo los países con mayor poder han utilizado la geografía como un instrumento para adquirir más poder, resuelve las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos se ha sentido perdida/o para llegar a un lugar específico? ¿Qué estrategias ha recurrido para poder llegar a este lugar? ¿En qué forma los mapas y los planos pueden ayudar a localizar un lugar?

- Ya hablamos de la proyección de Mercator, que ha sido la más conocida. Pero existen más proyecciones, consulte ¿Cuál de las proyecciones representa con menor distorsión las zonas polares? ¿Cuál de las proyecciones presenta con menor distorsión el centro de la Tierra? ¿Por qué cree que son importantes las proyecciones cartográficas?

- ¿Dónde queda ubicado el meridiano de Greenwich y porque ese punto se toma como un punto de referencia para medir el mundo, porque ese lugar y no otro?

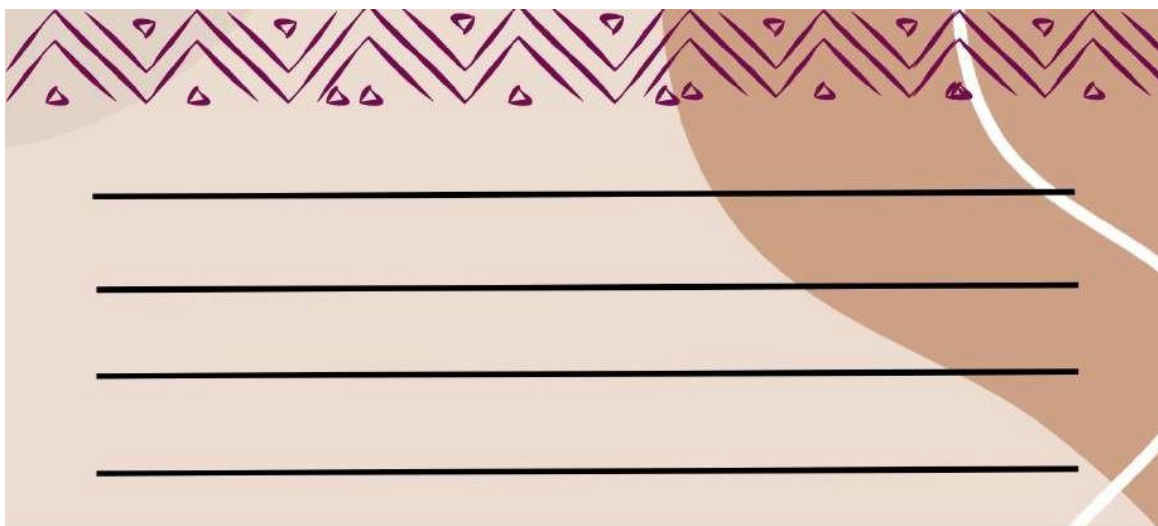
- ¿Cómo ha sido la relación humanidad- naturaleza? ¿Cree que la humanidad ha mantenido un equilibrio en la naturaleza para no afectarla? ¿Qué piensa sobre la frase que el hombre es superior a la naturaleza?

Es importante reconocer el contexto del siglo XV, donde estaba la disputa por adquirir más territorios, más control y los recursos sobre ellos con el fin de obtener poder y riqueza en este caso del suelo americano. Fue un proceso de años para obtener el poder del territorio: las comunidades indígenas pusieron resistencia a ser dominadas, fueron engañadas, sometidas a la religión y también adquirieron muchas enfermedades por la llegada de los españoles, ingleses y portugueses: todo esto acabarían con la identidad de los pueblos nativos del continente.

Actividades

- Relacionar el proceso de colonización el cual consiste en llegar a otro territorio y aprovechar los recursos que tiene y mirar las semejanzas en la actualidad en Colombia, con la llegada de las empresas multinacionales en las diferentes regiones del país, un caso claro de esto es el proyecto del Cerrejón en la Guajira: menciona otros casos y cómo ha afectado a las comunidades. Para saber más sobre el tema consultar en la plataforma YouTube: “El río que se robaron (El exterminio de la nación Wayuu)” del periodista Gonzalo Guillén.

- Leer el siguiente texto y explicar por qué fue necesario implantar la esclavitud en hispano-Colombia. Analizar si con la implantación de la esclavitud se mejoraron las condiciones para los indígenas durante la Colonia



Ampliación conceptual

La esclavitud de los negros en Colombia

¿De dónde surgió la necesidad de implantar la esclavitud en hispano-Colombia? Evidentemente de las exigencias de la colonización y las condiciones de las razas americanas. En la época en que el ilustre Las Casas (hombre de gran corazón, pero de espíritu poco previsor y lógico) se hacía el generoso defensor de los indios, esclavizados y exterminados por la conquista, España, como todos los pueblos de Europa, tenía la preocupación de que el oro y la plata constituirían la base y aun la esencia de toda riqueza. Se habían agotado ya todos los tesoros auríferos amontonados por los soberanos y caciques indios, como objetos de adorno y curiosidad, y escaseaban mucho las famosas huacas. Era, pues, necesario emprender la explotación formal de los inmensos depósitos ó placeres de los ríos, arroyos y torrentes de Colombia, en primer lugar, y luego acometer el laboreo de minas de oro y plata, que exigían trabajos considerables, permanentes y costosos.

Pero las etnias indígenas eran completamente incapaces para esa clase de trabajos. Las de las tierras altas ó frías, más ó menos habituadas á las labores de una vida relativamente civilizada, no podían, sin sucumbir en breve, bajar á

los valles ardientes, húmedos y desiertos, donde se hallan casi todos los depósitos auríferos. Los indios de los valles y las costas, completamente salvajes, carecían totalmente de hábitos de trabajo y aptitudes para la explotación. Las Casas dijo entonces: — «< Salvemos de la ruina á las razas indígenas, y para hacer frente á las exigencias de la colonización, de la explotación minera sobre todo, importemos una raza fuerte para el trabajo bajo los climas tropicales: importemos negros africanos, en calidad de esclavos. El consejo pareció muy bueno y fue acogido; y aunque los indios continuaron poco más ó menos en la misma condición de siervos (tributarios y secuestrados por vía de mejora), se creó el tráfico de negros, y la esclavitud de la raza africana quedó establecida como un nuevo y gran elemento social.

Título: Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las Repúblicas colombianas (hispano-americanas): con un apéndice sobre la orografía y la población de la Confederación Granadina

Fecha de publicación: 1945-01-01

Autor: José María Samper, 1928 -1888

Tomado de <http://www.banrepcultural.org/biaavirtual/historia/revpol/cap2.htm>



HISTORIA INVISIBILIZADA

Desde la historia oficial colonial se ha resaltado el papel de los hombres criollos que liberaron a la América del yugo español siendo salvadores y héroes de la patria, desconociendo esos otros papeles que jugaron la población civil y la resistencia indígena y de las personas esclavizadas, además de mujeres que pusieron su vida a la causa de la independencia, para ser libres y no para pasar a manos de una elite criolla que muchas veces buscó un beneficio propio.



Barulé, el Rey del Palenque

Barule fue uno de los esclavos negros lideró las más grandes insurrecciones en el Chocó durante la colonia (1728), junto a los hermanos Antonio y Mateo Mina. Barule fue proclamado soberano y rey del Palenque de Tadó con más de 120 cimarrones. Logró confederar, ahí mismo, cerca de 2000 esclavizados procedentes de la zona de los ríos Nóvita y San Juan. A finales del 1727 los esclavos de una hacienda al frente de Barule, Antonia y Mateo Mina, organizan su cabildo y un día inesperado del mes de noviembre se inició la acción de guerra. Matan al esclavista y a catorce españoles más. Dominado el territorio por los cimarrones tadoseños, Barule es proclamado rey, el palenque estructuró su propio gobierno y organización militar. El 19 de febrero de 1728 Barule y los hermanos Mina son delatados y fusilados por el teniente Tres Palacios Mier. El movimiento de Barule constituyó su pensamiento en el principio de libertad y de dignidad de la comunidad negra



Ilustración de Barule. Fuente: Benkos Biohó. Archivo de Bogotá.

- Realizar un escrito que dé cuenta la resistencia indígena en contra de la dominación española y la creación de los palenques por parte de cimarrones en contra de la esclavitud de las personas negras. Compartir el escrito con la familia para que conozcan la otra cara de la independencia que muchas veces no es contada, además, pregunte qué tanto saben de las comunidades indígenas y afrodescendientes.



A sheet of white lined paper with horizontal blue lines, intended for writing. A pink and grey pen is positioned vertically on the left side of the paper.

- Reflexionar porque actualmente el término "indio y negro "sigue tratándose de una manera despectiva, si desde hace siglos pasaron los procesos de jerarquización , dominación y discriminación que los europeos realizaron con la población nativa y con los africanos. Escribe una propuesta que combata la discriminación en la actualidad, es clave abordarlo desde ejemplos cotidianos, que puedes hacer cerca a tu entorno.

- Consulta que fue la llamada "Navidad negra" en Pasto.

¿Cuáles fueron las condiciones y sucesos para que se diera la independencia en lo que es actualmente llamado Colombia? ¿Qué pasaba en España?

A continuación encontrará fragmentos del poema: "A colón" de Ruben Dario de 1892, con esto responda:

¿A qué crees que se refiere el autor en el poema? ¿Crees que desde el arte el ser humano puede manifestar sus inconformidades?



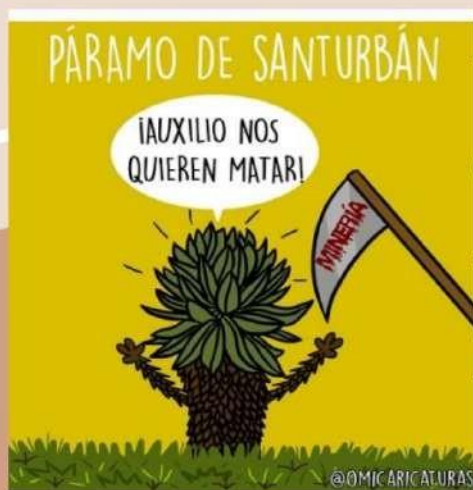
¡Desgraciado Almirante! Tu pobre América,
tu india virgen y hermosa de sangre cálida,
la perla de tus sueños, es una histérica
de convulsivos nervios y frente pálida.

Un desastroso espíritu posee tu tierra:
donde la tribu unida blandió sus mazas,
hoy se enciende entre hermanos perpetua
guerra,
se hieren y destrozan las mismas razas

TERCERA UNIDAD

EL PODER EN EL MUNDO: DEL COLONIALISMO HACIA EL IMPERIALISMO

En la actualidad podemos observar como en el contexto colombiano, los intereses de las multinacionales ejercen presiones; un primer ejemplo de esto son las empresas Drummond Company y Carbones de Cerrejón, las cuales están dedicadas a la explotación de carbón y la minería en el Caribe; otro ejemplo, es la multinacional árabe Minesa, la cual pretende entrar a explotar oro en el Páramo de Santurbán, lo que puede causar un desastre ambiental a gran escala. ¿Por qué empresas como estas llegan al territorio a adueñarse de él? ¿Cree que debería aceptarse la lógica del dinero que destruye a las comunidades y naturaleza en Colombia? Para estas preguntas se puede apoyar en el documental: Santurbán, lo que la tierra no perdona que se encuentra en Youtube.



@omicaricaturas (2016)

A continuación, se desarrolla cómo la apropiación del territorio no es algo de la actualidad, sino que ha sucedido hace siglos: el imperialismo y colonialismo. Fueron una de las tantas maneras como las llamadas potencias mundiales se han apropiado del mundo históricamente.

COLONIALISMO



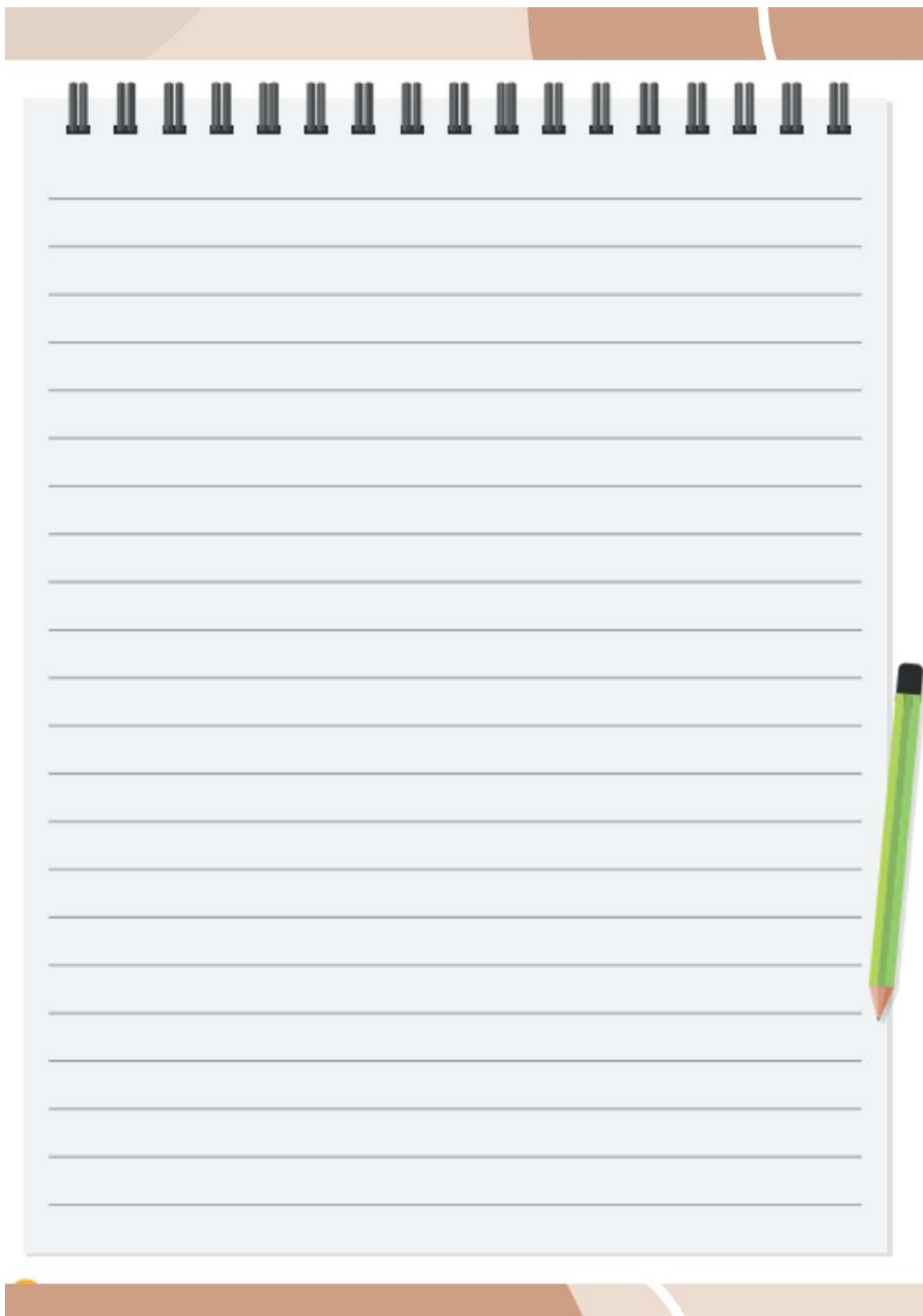
Fuente: Carretero (2012)

En el siglo XV, los países europeos que tenían recursos y poder extendieron su dominio hacia otros horizontes para apropiarse de nuevos territorios, este fue el caso del continente americano que fue saqueado y explotado por países europeos. El colonialismo, entonces, es un proceso de dominación y expansión que duró siglos, y desde donde se ejerce control en: lo económico, político, social y cultural para la extracción y saqueo del oro, plata, cobre, y metales preciosos por la riqueza y poderío que representan. Por otra parte, se creó la jerarquización de los pueblos donde se decidió por parte de los colonizadores violentar a los pueblos prehispánicos y a las personas esclavizadas mediante el discurso de la supremacía de culturas, los colonizadores por lo tanto, impusieron sus vidas, pensamientos e ideales sobre los nuevos colonizados, en campos que van desde la religión hasta la educación enfocada para los de “sangre pura”.

Cuando la máquina invasora llegó con un gran ruido irrumpió
y con lo que halló a su paso, con todo acabó, sembrados de
chontaduro,
de plátano y borrojó, la ilusión de una riqueza de todo se apoderó.
Comenzaron las masacres, empezó el desplazamiento y el campo
solo quedó...
Devuélveme mi campo: ¡el clamor del campesino!
El oro bañado en sangre no tiene ningún valor, si el campo se
queda solo,
no tiene ningún valor... Volvamos al campo, volvamos a laboriá,
devuélveme mi campo que yo quiero sembrá.

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=eu-vr7foMAw&ab_channel=SonidosPac%C3%ADficos

- Desde el año 2019, ha venido ocurriendo en Colombia un derribamiento de estatuas que hacían referencia a personajes de la colonización española, un ejemplo de esto fue el derribamiento de la estatua de Sebastián de Belalcázar en El Morro o Pirámide de Tucán, que es un sitio arqueológico de Popayán, donde se encontraron elementos de la época precolombina. Belalcázar fue un gobernador español a quién se le conocía por sus malos tratos hacia los indígenas de la época; el derribamiento se realizó por parte de la comunidad Misak en un ejercicio por replantear la historia y reivindicarla. Ejercicio: A continuación, encontrará tres posturas sobre el derribamiento de estatuas, léalas detenidamente, consulte otras fuentes, y a partir de estas opiniones, escriba su posición.



Según una entrevista realizada por Canal Constitucional, Didier Chirimusca, líder de la comunidad misak, expresó la razón que los impulsó a tumbarla fue que: “estos señores (los conquistadores) acabaron nuestra cultura. Los que nos encontramos hoy, en este punto, estamos haciendo un acto de justicia espiritual para los pueblos indígenas tumbando (la estatua)”



Según una entrevista realizada por canal constitucional, la historiadora María Mercedes Herrera indicó “los derribamientos representan que la historia está viva y que se está construyendo y que los pueblos y las comunidades no tienen por qué preservar unos objetos que los ofenden. Que se derriben las estatuas también es un símbolo de esa necesidad de descolonizar, de reevaluar las instituciones”

Según una entrevista realizada por canal constitucional, el docente e historiador Vladimir Daza manifestó: “de ninguna manera estoy de acuerdo con el derribo de las estatuas. Hay que reflexionar sobre el pasado y la historia. Con el derribo de los monumentos no se logra explicar nada”. Daza añadió que la discusión no se debe centrar en si estamos o no de acuerdo con los monumentos sino en cómo podemos repensar la historia del país.



IMPERIALISMO

El imperialismo centra su atención en ejercer control y dominio sobre territorios que proporcionarán recursos naturales a las potencias europeas y estadounidenses. Bajo la lógica del desarrollo de la Revolución Industrial durante el siglo XIX, y en el momento donde se necesitaba tener grandes extensiones de territorios y de materias primas provenientes de países latinoamericanos, africanos y asiáticos, el poderío sobre el mundo tenía gran significado. Al respecto, la conferencia de Berlín, realizada en el año 1885, tenía como propósitos resolver los problemas que planteaba la expansión colonial en África, utilizar sus recursos naturales y hacer una repartición del continente entre las distintas potencias del momento.

Rodríguez Cobos en: El imperialismo, Contribuciones a las Ciencias Sociales (2009) nombra algunos motivos que llevaron a dicha expansión:

Creencia en la superioridad del hombre blanco y en su obligación de civilizar a los no europeos.

Deseo de extender la religión.

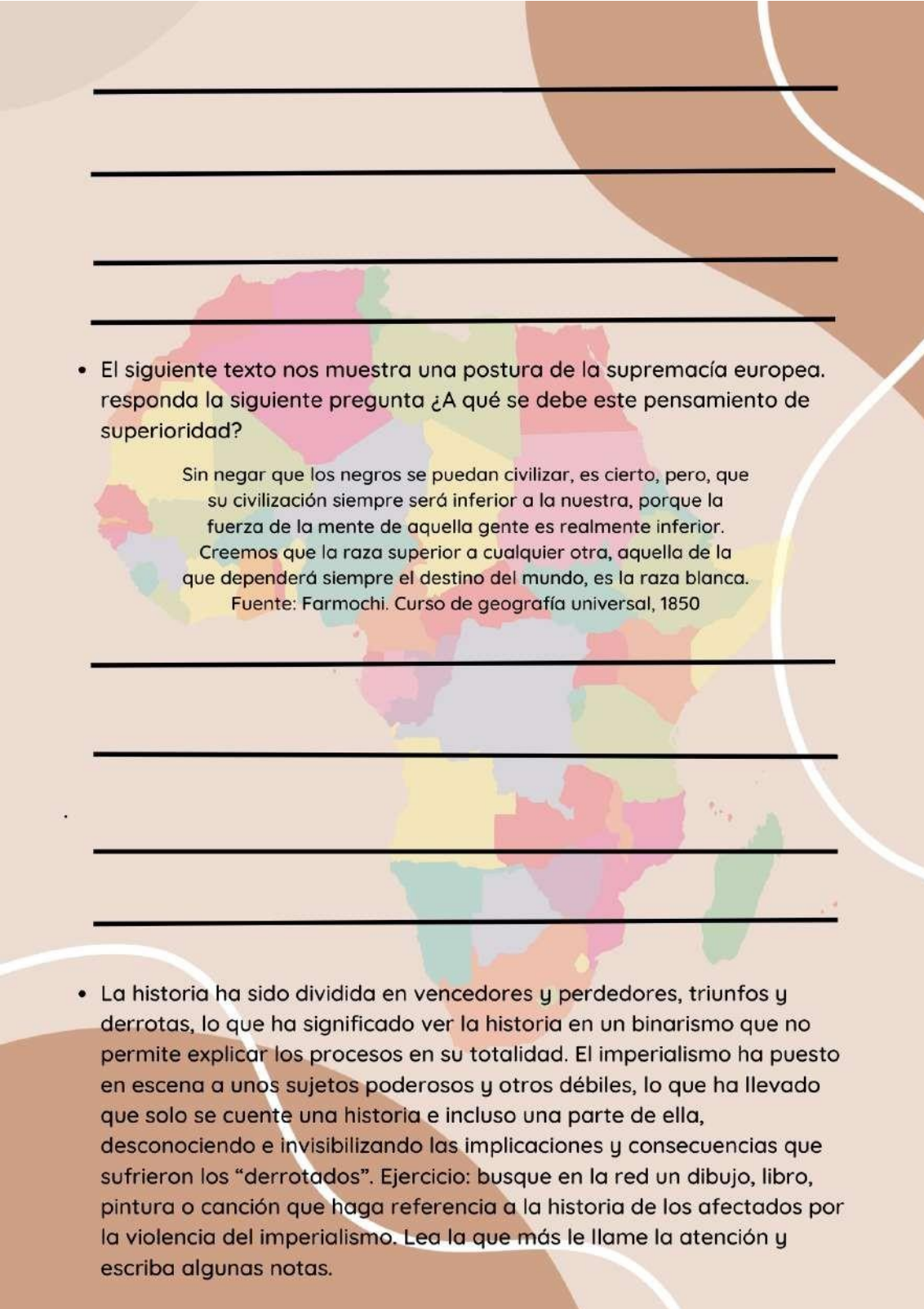
La existencia de dos formas de vida diferentes: los estados imperialistas, dominadores y los territorios dominados, las colonias.

Superioridad técnica, científica y poder militar.

Expansión cultural	Los países europeos forzaron a los pueblos africanos a seguir aspectos culturales, justificando que estaban llevando el progreso y la ciencia al continente.
Poder militar	La superioridad militar europea fue utilizada para someter y evitar las revueltas y manifestaciones.
Explotación de recursos	Los europeos explotaron los recursos naturales (principalmente minerales) del suelo, sin que los africanos percibieran beneficio alguno por la expropiación.
Territorio = mercancía	Las colonias se convirtieron en abastecedoras de las mercancías necesarias para el funcionamiento de las industrias metropolitanas, relación económica que se presenta de forma desigual, perjudicando las balanzas comerciales de los territorios dominados.
Políticas	Las zonas ocupadas se vieron bajo el dominio y control de las metrópolis, por lo tanto, la dependencia de las colonias respecto a esta estuvo determinada por el tipo de organización administrativa que les fue impuesta.
Consecuencias ecológicas	La introducción de nuevos métodos de explotación agrícola y de especies animales y vegetales inéditas, provocó profundas alteraciones o la absoluta destrucción de los ecosistemas naturales de las colonias.

Actividades

- Busca un mapa donde se ve el continente africano antes y después de la conferencia de Berlín. Ejercicio: escribe una reflexión de acuerdo a la siguiente pregunta ¿Qué implicaciones tuvo este proceso para la población africana del momento? Para esto puede apoyar en el video el reparto de África: porque sus fronteras son injustas que se encuentra en Youtube o con la película Lágrimas del sol que puede llegar hacer una referencia sobre el imperialismo en África.



- El siguiente texto nos muestra una postura de la supremacía europea. responda la siguiente pregunta ¿A qué se debe este pensamiento de superioridad?

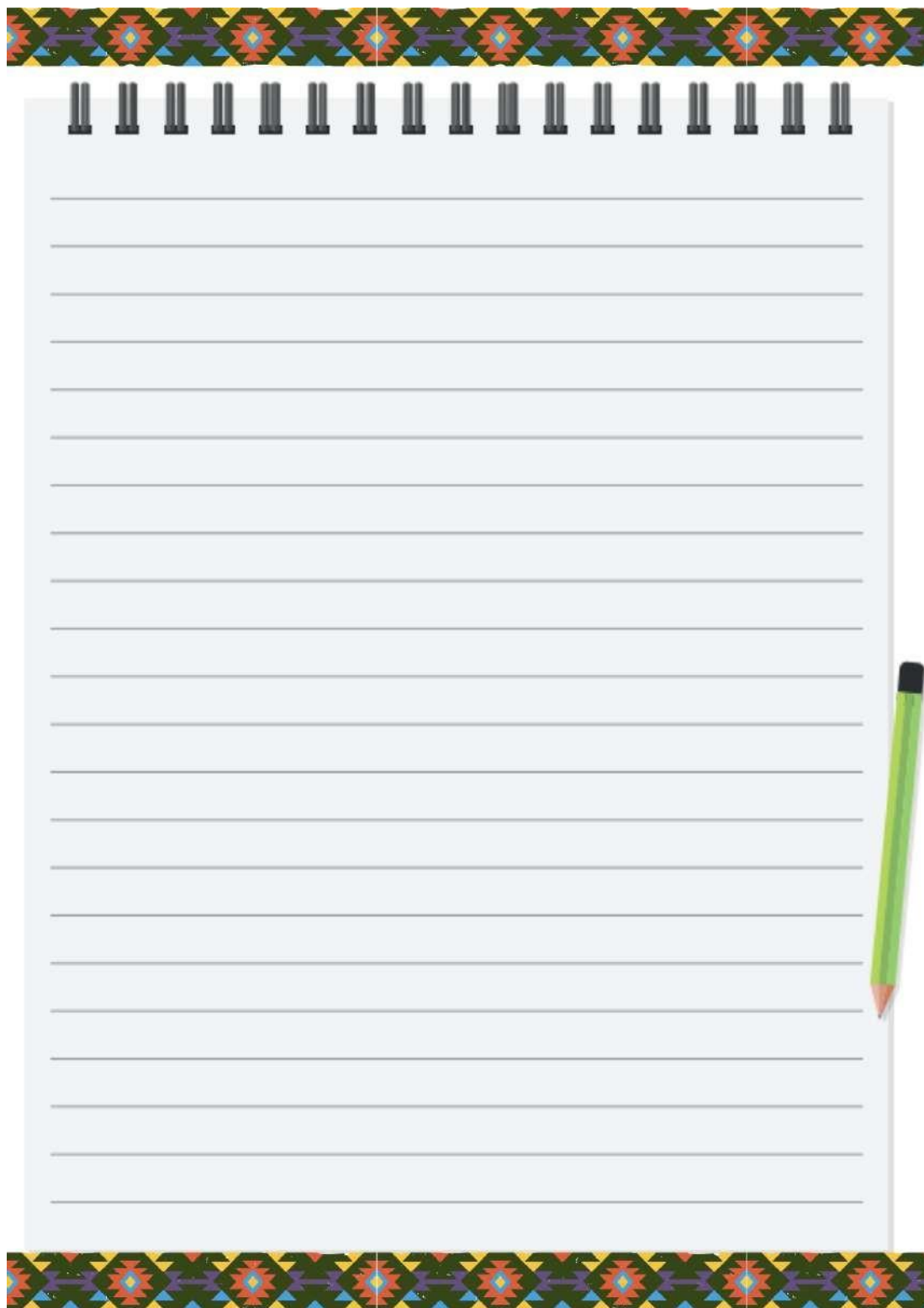
Sin negar que los negros se puedan civilizar, es cierto, pero, que su civilización siempre será inferior a la nuestra, porque la fuerza de la mente de aquella gente es realmente inferior. Creemos que la raza superior a cualquier otra, aquella de la que dependerá siempre el destino del mundo, es la raza blanca.

Fuente: Farmochi. Curso de geografía universal, 1850

- La historia ha sido dividida en vencedores y perdedores, triunfos y derrotas, lo que ha significado ver la historia en un binarismo que no permite explicar los procesos en su totalidad. El imperialismo ha puesto en escena a unos sujetos poderosos y otros débiles, lo que ha llevado que solo se cuente una historia e incluso una parte de ella, desconociendo e invisibilizando las implicaciones y consecuencias que sufrieron los “derrotados”. Ejercicio: busque en la red un dibujo, libro, pintura o canción que haga referencia a la historia de los afectados por la violencia del imperialismo. Lea la que más le llame la atención y escriba algunas notas.



• A partir de una revisión en internet acerca de países africanos convertidos en basureros electrónicos, escriba una noticia y relaciónela con las reflexiones en torno al imperialismo.



CUARTA UNIDAD

REVOLUCIONES EN EL MUNDO

Históricamente, las sociedades han permanecido en constante cambio, no son estáticas, por lo cual las personas que viven en ellas las transforman y re-evolucionan según las necesidades y demandas del momento. Los cambios profundos que sucedieron, caracterizaron nuevas sociedades y juventudes; lo cual ha significado que se ha cambiado la forma de hacer política, de relacionarse, así como han llegado a transformar el sistema económico y han logrado traer avances y/o retrocesos. Es importante entender en esta unidad que los cambios que trajeron las revoluciones no son estáticos, las personas siempre están transformando la sociedad, por lo cual, debemos observar qué ocurrió con el pasado/presente/futuro de los lugares donde se situaron y también qué efectos tuvo a nivel mundial. Tres preguntas que nos permiten reflexionar durante esta unidad, primera, ¿Cuál cree que podría ser una revolución en el siglo XXI y quienes harían parte de ella?, segundo, ¿cuál es la diferencia entre las revoluciones burguesas y las obreras? Y tercero, ¿Cree que estos términos se podrían aplicar a la sociedad actual?



Fuente: Ayala (2020)

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

En las últimas décadas del siglo XVIII en Inglaterra, se produjo el “despegue” de la Revolución Industrial. Estos cambios afectaron a la producción agrícola tradicional y dio paso a la producción a escala, lo cual provocó una profunda transformación de la sociedad. La consecuencia principal de esta revolución dio lugar a una nueva manera de organizar el trabajo: todos los obreros trabajaban por un salario ya que carecían de medios de producción propios y se veían obligados a vender su fuerza de trabajo a un burgués. La totalidad de los medios de producción quedaron en poder de los empresarios capitalistas y las grandes fábricas fueron el ámbito en el que se elaboró la mayor parte de los productos industriales. Ello propició un acelerado proceso de urbanización que alteró profundamente las estructuras económicas y sociales, así como la mentalidad de las personas.

REVOLUCIÓN FRANCESA

En 1789 se sacudió las bases de la monarquía absolutista de Luis XVI y se condujo a la instauración de un gobierno republicano y liberal, sucede cuando las personas empobrecidas y sometidas, se opusieron al poder feudal, desobedeciendo a la autoridad de la monarquía y encendieron la mecha del cambio histórico. Este evento marcó un antes y un después en la historia de Europa: el reconocimiento de algunos derechos y la condición de ciudadano en vez de súbdito; pero fue también una época de conflictos, venganzas y violencia. Algunas de las consecuencias fueron: abolición del feudalismo, separación de la iglesia del Estado, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Es importante resaltar que ello no integró a todos como se pensaría; las mujeres quedaron excluidas a pesar de desempeñar un papel fundamental en la Revolución, y el sufragio o derecho al voto solo se otorgó a la parte de la población que contaba con características como renta mínima y género masculino.



Actividades

La revolución industrial dejó a los trabajadores a merced de la voluntad de los empresarios. Estos establecieron unas condiciones de trabajo que pueden resumirse en:

Trabajo infantil.
Los niños se ocupaban en las minas y en las fábricas.

Bajos salarios, en particular en el caso de las mujeres y los niños.

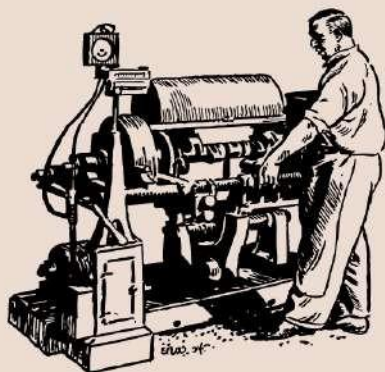
Prohibición a los obreros de asociarse para defender sus derechos.

Jornadas laborales largas, en ocasiones de hasta 16 horas.

Ausencia total de seguridad e higiene

- Teniendo en cuenta lo anterior, responde la siguiente pregunta:
¿Considera que los hechos negativos que allí se relatan sólo forman parte del pasado? Para este ejercicio apoyarse en el video Tiempos modernos- Charles Chaplin (Fragmento película muda) que se encuentra en Youtube.

La Revolución industrial mostró importantes avances tecnológicos en la sociedad, pero a su vez, degradó la existencia humana por las condiciones de trabajo, a continuación, encontrará dos textos.

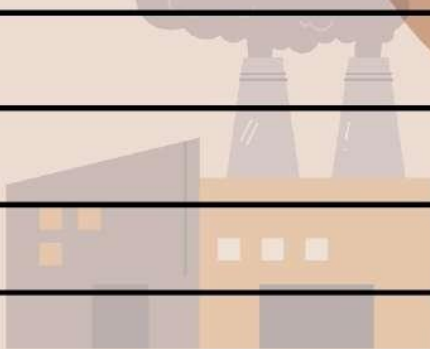


La experiencia ha mostrado lo que puede producir el trabajo de los niños y la ventaja que se puede hallar en emplearlos tempranamente en las labores de las que son capaces. El desarrollo de las escuelas de industria debe dar también resultados materiales importantes. Si alguien se tomase la molestia de calcular el valor total de lo que ganan desde ahora los niños educados según este método, se sorprendería al considerar la carga de que exonera al país su trabajo, que basta para subvenir a su mantenimiento, y los ingresos que sus esfuerzos laboriosos y los hábitos en los que son formados viene añadir a la riqueza nacional. Fuente: Discurso de William Pitt en la discusión de Hill Whitbread sobre la asistencia pública. 12 de febrero de 1796.

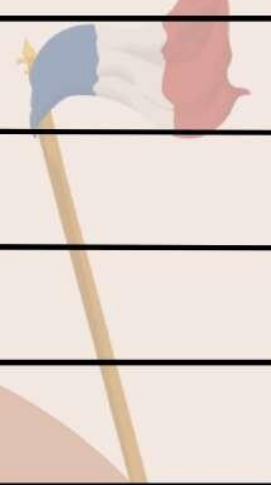
Trabajo en el pozo de Gawber. No es muy cansado, pero trabajo sin luz y paso miedo. Voy a las cuatro y a veces a las tres y media de la mañana, y salgo a las cinco y media de la tarde. No me duermo nunca. A veces canto cuando hay luz, pero no en la oscuridad, entonces no me atrevo a cantar. No me gusta estar en el pozo. Estoy medio dormida a veces cuando voy por la mañana. Voy a escuela los domingos y aprendo a leer. (...) Me enseñan a rezar (...) He oído hablar de Jesucristo muchas veces. No sé por qué vino a la tierra y no sé por qué murió, pero sé que descansaba su cabeza sobre piedras. Prefiero, de lejos, ir a la escuela que estar en la mina. Fuente: Declaraciones de la niña Sarah Gooder, de ocho años de edad. Testimonio recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación en las minas, 1842



Ejercicio: responda ¿Qué diferencias encuentra en estos dos relatos?



En la revolución francesa fueron proclamados los derechos del hombre, los cuales apoyarían a los movimientos de independencia latinoamericanos en el siglo XIX. Ejercicio: consulte: ¿Cuáles son los derechos del hombre? y responda a la pregunta ¿Cree que estos derechos engloban a toda la población de la época en mención?



El papel de la mujer históricamente ha sido pasado a un segundo plano, no se habla de ellas en los procesos históricos, ni se visibiliza el papel que jugaron en este caso en la revolución francesa. Ejercicio: consulte: ¿quién fue Olympe de Gouges?, ¿que exigía? y a partir de la siguiente imagen, escriba una reflexión acerca del papel de la mujer en la historia de la revolución francesa.



Los Días de Octubre o La Marcha de Octubre, cuando las mujeres marcharon hasta el palacio de Versalles.

REVOLUCIONES OBRERAS

REVOLUCIÓN RUSA

Fue un conjunto de acontecimientos sucedidos entre febrero y octubre de 1917, que llevaron al derrocamiento del régimen zarista y la instauración del primer gobierno socialista del mundo. Esta se dio en el contexto de una Rusia agraria y el poder concentrado en manos del zar Nicolás II donde el hambre y la guerra no tardaron en provocar un grave descontento entre la población. Entre las causas de la revolución rusa según economipedia se encuentra la indiferencia de los gobernantes (el zar) frente a:

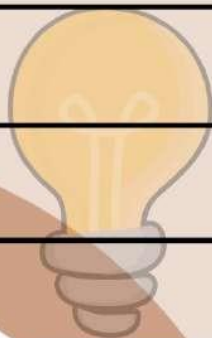
La decisión del zar de involucrarse en conflictos bélicos que agudizaron los problemas económicos

La crisis económica que vivía el país, que tenía a gran parte de la población viviendo en hambruna

La represión ejercida por los mismos hacia la población

Actividades

- Consulte ¿Cuáles fueron las consecuencias de la primera revolución socialista en el mundo? y ¿qué significado contiene el haber sido una revolución realizada por los trabajadores?




- Ejercicio: busque en la red ¿Cuáles fueron las mejoras sociales que se implementaron por causa de la revolución rusa? Y ¿Qué diferencias tuvo la población, comparando las mejoras antes y después del mandato del zar?

- Según el siguiente texto, responda las siguientes preguntas. i) ¿Qué pedían al zar? ii) En qué condiciones se encontraban las personas en Rusia en 1905? iii) ¿Cuál era la posición del obrero frente al Zar?



Lenin en durante la Revolución rusa. Cuadro del museo de Lenin en Tampere, Finlandia.



Peticiones dirigidas al zar por los manifestantes del 9 de enero de 1905

« ¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos inválidos, llegamos ante ti para pedir justicia y protección. Estamos en la Miseria, oprimidos y cargados con trabajo excesivo, tratados como esclavos que deben soportar pacientemente su amarga suerte y callar. Creemos preferible morir que prolongar insoportables sufrimientos. Hemos abandonado el trabajo y declarado a los patronos nuestro propósito de no reintegrarnos al mismo hasta que satisfagan nuestras demandas. Pedimos pocas cosas. Nuestra primera petición es que los patronos examinen con nosotros las Peticiones. Esto ha sido rechazado, así como el derecho de hablar de nuestras necesidades (...). También han considerado ilegal nuestro deseo de disminuir el horario de trabajo hasta las ocho horas diarias, de convenir el salario (...), de que se mejoren las condiciones de trabajo. Según los patronos todo es ilegal: nuestras demandas, un crimen. ¡Señor! Estamos aquí Más de 300.000 hombres solamente por sus apariencias y aspecto. Cualquiera que entre nosotros intente elevar su voz para defender los intereses de la clase obrera será aprisionado y deportado (...).»

Fuente: Apud. VOILLIARD y otros: «Documents d'Histoire, II, Armand Colia, París, 1964, Pp. 102-103. EN: J. González Fernández, Historia del Mundo Contemporáneo.

- La Revolución Rusa ha sido posicionada históricamente con miedo por la toma del poder por parte de los trabajadores. Por lo tanto, grandes potencias lucharon contra ella. Ejercicio: consulte, ¿Por qué particularmente las revoluciones realizadas por los grupos más vulnerados se han visto de una manera despectiva hasta el punto de combatirla en todo el mundo? Por ejemplo, algunas de las medidas que adoptaron para que el socialismo no se expandiera por el mundo fueron dictaduras y gobiernos fascistas financiados por países que temían que los trabajadores les quitaran el poder.

REVOLUCIONES LATINOAMERICANAS

REVOLUCIÓN MEXICANA

Según el CNDH de México, dio inicio el 20 de noviembre de 1910 cuando el pueblo mexicano empuñó sus armas en contra del régimen de Porfirio Díaz. México en ese entonces empezó a tener un auge en el desarrollo y modernización de su industria, el comercio y el transporte, pero bajo el control directo de empresas extranjeras que tenían en sus manos el petróleo, los ferrocarriles, la minería, entre otras. Por lo tanto, existía la concentración del poder económico y político en unos pocos privilegiados; mientras que la mayor parte de la población del país vivía en la pobreza extrema, trabajando en jornadas sin descanso, con salarios que apenas alcanzaban para subsistir, con un régimen autoritario sin respeto a la dignidad ni a la vida humana. Con el paso del tiempo y cansados de tantas injusticias, muchos mexicanos reaccionaron, surgieron grupos y organizaciones que aspiraban a lograr una transformación de país, y para esto era necesaria la salida de Porfirio Díaz del poder. Uno de los logros fue la promulgación de la Constitución de 1917 en la que se incluían artículos sobre la separación Iglesia-Estado, soberanía nacional sobre el subsuelo, derechos propietarios de grupos comunitarios sobre las tierras, el derecho de los trabajadores a organizarse e ir a la huelga, y otras aspiraciones.



Fuente: couarubias



Fuente: : Blog cosmem

REVOLUCIÓN CUBANA

Según el CNDH de México, desde la década de los años sesenta del siglo XIX, surgieron varios movimientos emancipadores de Cuba frente al dominio español de la isla. A finales del siglo, el movimiento libertador de Cuba logró derrotar la dominación española en 1898. No obstante, los Estados Unidos de América habían apoyado el movimiento independentista con la intención de poseer el monopolio de las actividades económicas en Cuba. Desde este momento comenzó una nueva etapa en el movimiento revolucionario cubano, el cual lucharía por establecer su propia república. Durante la década de los años veinte, el pueblo cubano comenzó a mostrarse reacio a la dominación estadounidense. El Partido Revolucionario Cubano fue cogiendo fuerza entre la juventud; entre sus filas surgió la figura de Fidel Castro, quien preparó las bases para la revolución armada. El 1 de enero de 1959 se estableció el gobierno revolucionario cubano, el cual dio inicio al desmantelamiento del sistema político neocolonial en la isla




Actividades

- Ejercicio: responda ¿Cuáles fueron las causas en estos países para que se dieran dos de las revoluciones más importantes para América latina?
-
- ¿Por qué en México la tierra era un elemento tan importante, la cual se convertiría en la línea central de la revolución? (reforma agraria en el país) Ejercicio: Según la respuesta a la anterior pregunta, interpreta la siguiente frase de la revolución zapatista de México.

Fuente: 10th Anniversary of the Cuban Revolution 1959-1969, Cuba

- Ejercicio A partir de la siguiente imagen, consulte cuál fue el papel de la mujer en la revolución mexicana y por qué cree que esta no tiene una mayor visibilización.



Fuente: Wall Street InternationalMagazine.



¿Qué interpretación propone la pintura acerca de la Revolución Mexicana?



Fuente: retablo de la revolución (sufragio efectivo, no reelección) (1967-1968)

¿Qué logró la revolución cubana en términos sociales? Ejercicio: busque un video en YouTube donde expliquen esos logros.

La siguiente frase fue dicha por Fidel Castro, un personaje principal para la Revolución Cubana. Ejercicio: realice una reflexión acerca de cuál es la importancia de acercarnos a la historia desde sus protagonistas, de quienes la vivieron y no a través de documentos como noticias que pueden tener una interpretación sesgada.

“Esta vez la Revolución tiene al pueblo entero, tiene a todos los revolucionarios, tiene a los militares honorables. ¡Es tan grande y tan incontenible su fuerza, que esta vez el triunfo está asegurado! Podemos decir con júbilo que en los cuatro siglos de fundada nuestra nación, por primera vez seremos enteramente.” Fidel Castro: discurso público.



- Consulte si el gobierno norteamericano mantiene el bloqueo a Cuba y si sí, haga una reflexión de qué significa esto para la isla en la actualidad.

- Realice una interpretación de la siguiente imagen, teniendo en cuenta la anterior reflexión.



Fuente de: Cubadebate

QUINTA UNIDAD

EL MUNDO INVOLUCRADO EN LA GUERRA

El siglo XX fue una etapa marcada por la excesiva violencia, los conflictos mundiales generaron millones de muertos y desplazados. Europa se vio como la cuna de la civilización y fue allí donde se desató el punto de la decadencia humana.

La historia de la guerra ha sido contado sobre perdedores/ganadores sin reflexionar las consecuencias de la guerra para el resto del mundo por lo tanto ¿Cuál crees que fue el papel de América Latina en la guerra?, ¿Las colonias fueron afectadas por culpa de los conflictos de Europa?, ¿Qué crees que pasaría si existiera una guerra en la actualidad a esa escala?, ¿Por qué el ser humano vio la salida de conflictos mediante la guerra?

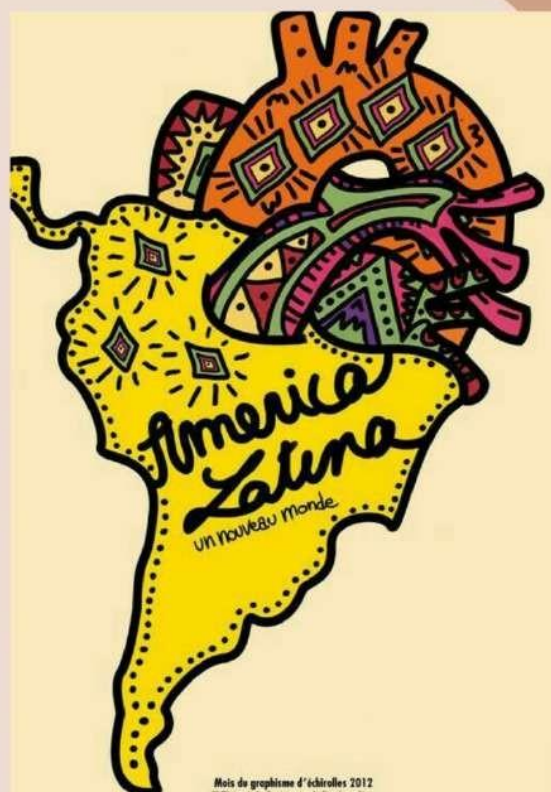
La Primera Guerra Mundial (1914-1918)

El poder concentrado por las potencias europeas generaba tensiones en cuanto a quién tenía el control del mundo, para esto se necesitaban colonias para obtener recursos naturales y mano de obra de las personas que vivían allí; así obtenían riqueza y poder para sus países. Este juego de poder, ocasionó que se disputará una guerra a nivel mundial.

Las principales características fueron, primero: fue una guerra de gran extensión, segundo, de gran duración que se extendió por casi cuatro años y tercero, causó una gran movilización de soldados en todo el mundo los cuales muchos provenían de las colonias: Australia movilizó 450.000 hombres; Nueva Zelanda, 200.000, y la India, 953.000.

Latinoamérica en la I guerra mundial

Según Conesud, cuando comenzó la guerra en agosto de 1914 los países latinoamericanos se declararon neutrales; diversas causas motivaron esta actitud de los países de América Latina. Se puede considerar el alejamiento geográfico, la voluntad de no inmiscuirse en un problema estrictamente europeo y la influencia creciente de Estados Unidos que se proclamaron neutrales. Dos otros parámetros tuvieron una influencia decisiva: varios países mantenían relaciones económicas, sobre todo comerciales, con los países en guerra. La neutralidad permitía no escoger un bando y seguir con los negocios. Las cosas empezaron a cambiar a partir de 1917 cuando los Estados Unidos entraron en guerra al lado de Francia y del Reino Unido. Los países de América Central y del Caribe declararon la guerra a las potencias centrales.



Actividades

- ¿Qué consecuencias trajo la I guerra mundial?

- Durante la I y II guerra mundial los indígenas y afrodescendientes fueron involucrados en guerras que no eran suyas, que no les traen beneficios a sus comunidades, sin embargo participaron muchas veces, sin que esto fuera reconocido. Consulta ¿qué papel tuvo la lengua nativa de la comunidad indígena choctaw en la I guerra mundial? y segundo ¿Porque crees que a pesar del papel del combate de las personas afroamericanas en la I guerra mundial persistía el racismo para ejercer una dominación?



Fuente: The American History

- Lee el siguiente texto y escribe qué reflexión te deja:

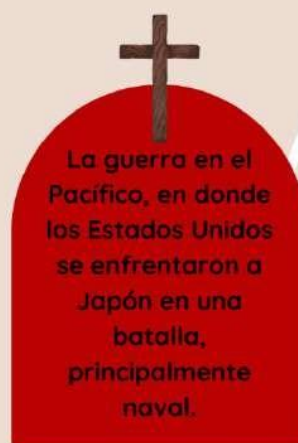
“Durante la Navidad de 1914, tuvo lugar uno de los hechos más sorprendentes de toda gran guerra. Aquella Nochebuena, las tropas alemanas colocaron abetos iluminados en el borde de sus trincheras, enviados por el káiser, junto a raciones extras de pan, salchichas y licores. Los franceses y británicos pronto se unieron en la distancia a los cánticos alemanes de la melodía “Noche de paz”. Al amanecer, algunos soldados alemanes comenzaron a agitar banderas blancas y a salir desarmados. Los hombres que habían estado matándose los días anteriores, en Navidad compartieron tabaco, alcohol y chocolate; cada bando pudo recoger a sus compatriotas muertos en combate y darles digna sepultura; se celebraron ceremonias religiosas e improvisaron partidos de fútbol. Cuando la noticia de esta tregua llegó a los respectivos cuarteles, se adoptaron medidas enérgicas para evitar que volvieran a producirse”



Fuente: La tregua de navidad de 1914. Tomado de BBC.

Latinoamérica en la II guerra mundial

Durante la segunda guerra mundial Alemania desea expandir los territorios a los que había quedado restringida en el Tratado de Versalles por ser la gran derrotada, esto desencadenaría en la invasión a Polonia en 1939 causando la II guerra a escala mundial, los demás países se involucraron en favor o en contra. Algunos historiadores suelen dividir este conflicto mundial en dos procesos ligados al espacio geográfico en donde se llevaron a cabo los combates, es decir:



Decadencia humana

Durante la Segunda Guerra Mundial en Europa tuvo lugar el Holocausto, caracterizado por el hostigamiento y asesinato sistemático de los judíos y otros grupos étnicos e ideológicos a manos de los nazis en Alemania, por considerarlos "inferiores". Los nazis también crearon campos de concentración donde hombres, mujeres y niños, en su mayoría judíos, eran obligados a realizar trabajos forzados en condiciones inhumanas y bajo tortura, por lo que muchos de ellos morían de hambre o de agotamiento. Hacia el final de la guerra, crearon campos de exterminio donde miles de judíos fueron asesinados en las cámaras de gas.

Las colonias en la II guerra mundial



Fuente: Afrofeminas

Las colonias africanas sirvieron para sostener las débiles economías de guerra europeas. Proporcionaban materias primas útiles a muy bajo coste y, además, dotó de gran cantidad de hombres a las tropas que lucharon contra el fascismo liderado por Mussolini en Italia.

Actividades

- Consulta qué es el nacionalismo y explica qué implicación tuvo en la II guerra mundial.

- Consulta en ese momento cuál fue el papel que tuvo América Latina para la segunda guerra mundial.

- Reflexiona sobre el siguiente texto:

Fragmento de entrevista a una judía sefardí que estuvo en Auschwitz (campo de concentración en Alemania)



Pregunta- A su madre la mandaron a la cámara de gas nada más llegar. ¿Cuál es el último recuerdo que tiene de ella? Respuesta- No tuve tiempo de despedirme de mi madre. Cuando bajamos del tren, empezaron a dividir gente. Todos los que iban en el camión de mi madre fueron gaseados. La última imagen de mi madre es en el tren. Allí no teníamos ni agua ni comida. Y la pobrecita [que era descendiente de sefardíes, los judíos que eligieron el exilio antes que la conversión en la España de 1492] me decía: «Tanto que quería llevaros a España y al final no vamos a ir». Con el paso de los días, un alemán me dijo: «¿Ves el humo? Ahí está tu mamá». P- Usted era una niña de 17 años cuando llegó allí. Me gustaría que me hablara de los niños.

¿Cómo era ser niño en Auschwitz? R- Muchos niños mentían y decían que eran mayores de lo que eran, porque a los menores de 14 los llevaban al horno. El de 13 decía que tenía 15. El de 14 decía que tenía 15. Para que les pusieran a trabajar en vez de matarlos. A los pequeños los llevaban a los hornos. Yo caí con tifus. Estuve 40 días con fiebre. Adelgacé 10 kilos. Salí pesando 41. Para poder dormir tenía que fumar majorka, una cosa malísima. Era como el hachís, que te colocaba. Porque solo dormía si fumaba. Si no me pasaba la noche entera despierta. A mi hermano, que tenía 20 años, lo tomaron para hacer experimentos y le cortaron un pedazo de abajo [los testículos]. Había una barraca con gemelos. Allí los llevaban de dos en dos para experimentos. También a los enanos. Durante unas semanas o meses. Luego los llevaban al horno. P- Un olor que recuerde. R-El olor al humo, el olor a carne como si hubiera sido frita. -Fragmento de entrevista en El Mundo a Anette Cabelli



SEXTA UNIDAD

AMÉRICA LATINA Y COLOMBIA EN EL SIGLO XX

Como hemos visto en la anterior unidad, el siglo XX fue una época marcada por la violencia y por la ambición por obtener el control del mundo, en América Latina esto no fue la excepción. Históricamente América Latina fue una colonia de recursos naturales para los países europeos, este saqueo produjo una dependencia con economías europeas para importar tecnología avanzada que no contábamos y exportar productos como el petróleo, dependiendo de su economía entonces. Estados Unidos de igual manera, ha tenido un poder sobre Latinoamérica lo cual marcaría el siglo XX desde lo económico, social y político.

Después de las guerras mundiales; latinoamérica derrumba la idea de la Europa "avanzada" y empieza a plantear modelos políticos alternativos con ideas diferentes para pensar nuestro contexto los cuales, no irían con los intereses de los Estados Unidos, lo que en grandes rasgos causaría gobiernos militares (dictaduras) en todo el cono sur. Reflexionemos: ¿Qué crees que ocurriría si se desatara una dictadura en Colombia?

DICTADURAS EN AMÉRICA LATINA.



Fuente: Timetoast

Según la Real Academia Española la dictadura es un régimen político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona o en un grupo u organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales.

La concentración del poder en manos de una persona en América Latina trajo violaciones a los derechos humanos sin precedentes. La persona/grupo que pensara diferente a las ideas impuestas por el dictador era encerrado, torturado y hasta asesinado. Después del surgimiento de la Unión Soviética tras la revolución rusa, el mundo teme y empieza a erradicar "el mal del socialismo" causando años de terror para la población. Con el apoyo de los militares a los gobiernos y de Estados Unidos se plantea que en los países existen "enemigos internos", "personas peligrosas" y hay que tomar el control para mantener el orden y erradicarlos, por tanto, eran perseguidos a través de políticas estatales que incluían la tortura o la muerte de dichas personas.



Fuente: Latuff 2008

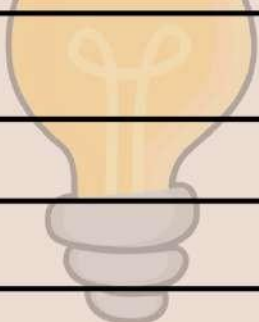


Fuente: Anónima



Actividades

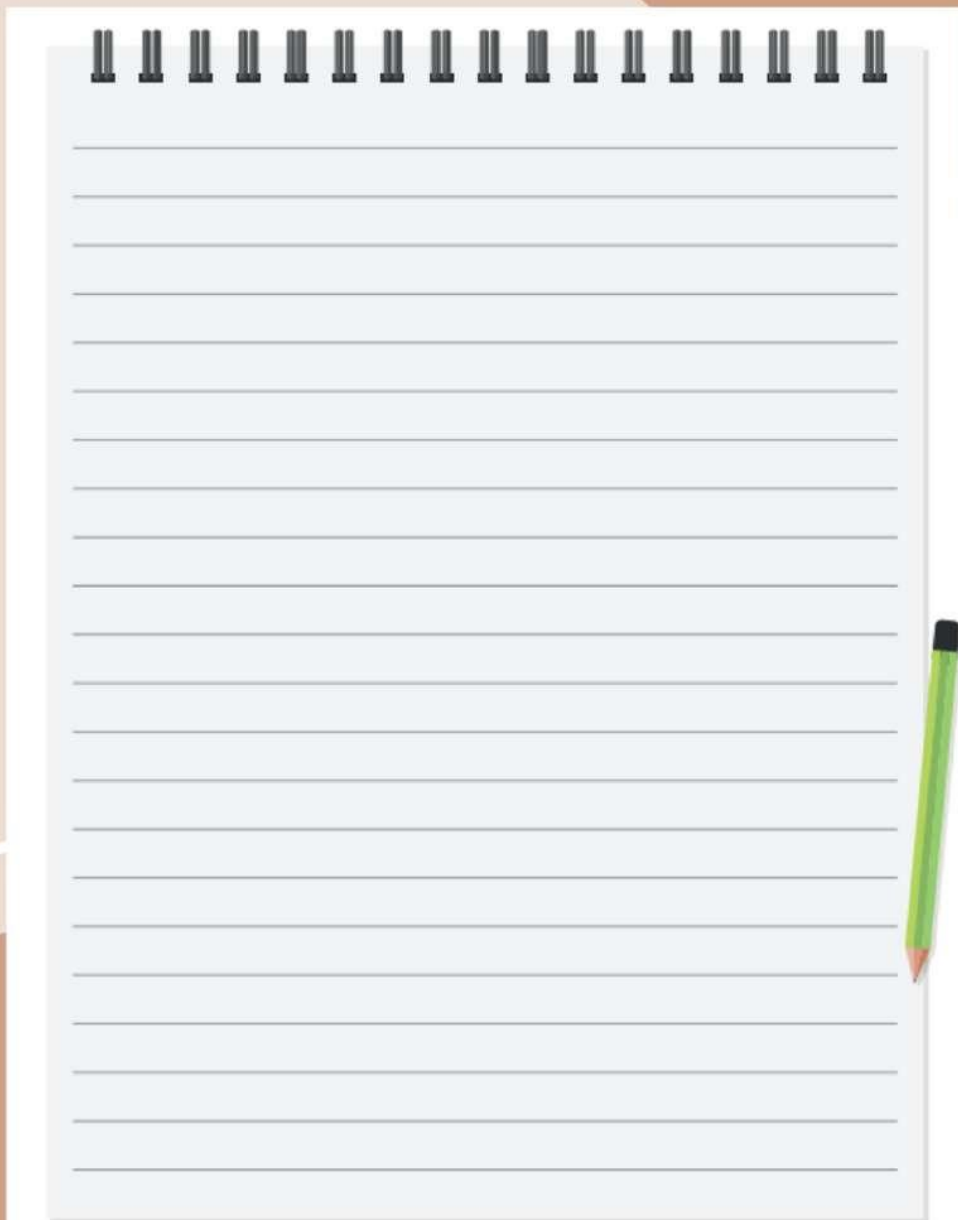
- Consulte cuáles fueron las consecuencias de las dictaduras en América Latina.



- Consulte sobre la frase resaltada y escriba una reflexión acerca de lo que encuentre.

Trabajo bruto, pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo
 Este pueblo no se ahoga con marullos
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo
 Tampoco pestañeo cuando te miro
 Para que te recuerde' de mi apellido
La Operación Cóndor invadiendo mi nido
 Perdono, pero nunca olvido, ¡oye!
 Calle 13- Latinoamérica

- Observar con detalle la película “La noche de los lápices” la cual describe el contexto de la dictadura militar Argentina y escribir una reflexión que te deje aquella época.

A spiral-bound notebook with a white cover and a silver spiral binding on the left side. The notebook is open to a page with horizontal lines. A green pencil with a black eraser and a sharpened lead tip is positioned vertically on the right side of the page. The notebook is set against a background of brown and tan curved shapes.

El Bogotazo

El asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán (1903-1948) ocurrido el 9 de abril de 1948 en Bogotá por Juan Roa Sierra, desató levantamientos populares a lo largo y ancho del país. Generando niveles de violencia nunca antes vistos, todo esto por la indignación de perder al candidato a la presidencia más cercano a los sectores populares. Pretendía la reivindicación de la clase trabajadora sin afectar ostensiblemente los intereses de los empresarios. Su programa de gobierno se basaba en: "Hay que hacer que los ricos sean menos ricos, para que los pobres sean menos pobres".



Fuente: Titular 10 de abril de 1948, periódico el Tiempo

Periodo de la violencia

¿Qué es la violencia? Darío Betancourt, historiador colombiano, muerto a manos de los violentos, definió la violencia como: "los comportamientos destinados a causar perjuicios físicos a personas, o daños a cosas; empleo efectivo de la amenaza y de la fuerza para obligar a otros a hacer lo que no harían en condiciones normales; el hecho producto de la fuerza bruta, de la compulsión, de la imposición de unos sobre otros, sea por los gestos, por la voz, por la mirada o por el hecho mismo, que puede ser un golpe o el uso de instrumentos materiales para herir, para destruir al otro, etc., la violencia puede presentarse en formas más sutiles, más indirectas, pero con la misma finalidad, llegar al hecho último que facilite la destrucción, la muerte, la desaparición, el perjuicio físico, mental o moral, del otro".

Colombia en el siglo XX



Fuente: Fotos retocadas a color por Leonardo Ortiz

El siglo XX estuvo marcado por hitos históricos que cambiaron el panorama del país en su totalidad, estuvo muy presente el enfrentamiento de ideas mediante el uso de la violencia por eso, algunos de los hitos históricos a desarrollar son: la guerra de los mil días, el bogotazo, la época de la violencia/del terror. Estos hechos llevaron a años de muerte y guerra en todo el territorio. Los cambios políticos, sociales, económicos del siglo conllevarían a la creación de grupos guerrilleros que se alzaron en armas por el problema de la tierra en Colombia, esto desataría un panorama de guerra entre grupos armados como paramilitares, guerrilleros, ejército la cual duraría por más de 50 años y traería consecuencias graves hasta la actualidad. Reflexionemos: ¿Por qué crees que el país ha sido tan golpeado por la violencia? ¿Crees que existen alternativas en la actualidad para salir de la guerra y la violencia que aún persisten en la actualidad? Por último, consulte a sus abuelos si recuerdan el bogotazo y cómo lo vivieron.

Guerra de los mil días (1899-1902)

Colombia no estuvo lejos de los enfrentamientos armados por defender ideologías, esta guerra se generó a causa del descontento liberal por la intención del presidente conservador de la época, de perpetuarse en el poder, esto los llevó a un enfrentamiento que llevaría en Colombia el odio profundo entre liberales y conservadores. Según Antonio Caballero en su libro la historia de Colombia y sus oligarquías: La Guerra de los Mil Días fue la más larga y sangrienta de las guerras civiles. Desde 1899 hasta 1902, donde el alzamiento liberal fue aplastado en dos semanas. Los muertos fueron más de cien mil: más que en todas las guerras del siglo XIX sumadas. Al país, devastado por tres años de guerra civil, arruinado por la inflación, le faltaba todavía un tercer golpe para entrar con mal pie en el siglo XX. Ese golpe fue la separación de Panamá.

Frente nacional (1958- 1974)



El Frente Nacional

Fuente. Caballero (2018)

Fue una coalición política concretada en 1958 entre el Partido Liberal y el Partido Conservador de la República de Colombia. en donde se estableció como sistema de gobierno que, durante los siguientes 16 años, el poder presidencial se alternará, cada cuatro años, entre un representante liberal y uno conservador. Definición Red del Banco de la República. De esa exclusión política y de participación, surgiría la violencia venidera: pues ya la guerra campesina se había recrudecido en el Sumapaz y en el Tolima, en el Valle y en Caldas, y nacerían grupos guerrilleros de extrema izquierda en Santander y en el Huila.

Surgimiento de las guerrillas

Surgen los grupos guerrilleros a causa del inconformismo, las enormes desigualdades e injusticias sociales y de los nuevos rumbos ideológicos que se movían en América Latina. En 1964 nacieron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). El 7 de enero de 1965, el Ejército de Liberación Nacional (ELN). En julio de 1967, el Ejército Popular de Liberación (EPL). El 19 de abril de 1970, el M-19. Posteriormente, en 1984, nació el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL). Resulta imposible hablar del surgimiento de las guerrillas de izquierda sin referirse a la violencia de los años cincuenta, pues sin lugar a dudas, este periodo fue la época de incubación del conflicto que aún se mantiene.



Fuente: Coordinadora Simón Bolívar.

Conflicto armado en Colombia

(Imágenes tomadas del Centro Nacional de Memoria Histórica)

Balance del conflicto armado

EL OMC HA DOCUMENTADO

359.734

EVENTOS ENTRE LOS CUALES
1958 Y 2022 HAN DEJADO

420.511

 PERSONAS AFECTADAS


269.282

 VÍCTIMAS FATALES

219.618
CIVILES



49.235
COMBATIENTES

429
PERSONAS SIN INFORMACIÓN

PRESUNTOS RESPONSABLES

Según violencia contra la vida e integridad física por ataques/afectaciones a la población civil y combatientes en estado de indefensión.

Grupo Paramilitar

95.294



Guerrilla

36.656



Agentes del Estado

8.560



Grupo
Posdesmovilización

5.681



Bandoleros

2.519



Otros*

3.194



*La categoría "Otros" está conformada por agente extranjero, crimen organizado, grupo armado no dirimido, y otro ¿Cuál?



(Imágenes tomadas del Centro Nacional de Memoria Histórica)



El malestar rural.

Alejandro Reyes Posada menciona que no hay mayor problema en Colombia que el agrario y la distribución equitativa de la tierra; esta deuda histórica del Estado se profundizó con el conflicto armado, que puso en medio del fuego a miles de campesinos obligándolos a dejar sus tierras. Los grupos armados irregulares, en muchos casos, les entregaban esas tierras a terceros; lo que crearía una concentración de la tierra a gran escala por las élites regionales, la cual sería excluyente del campesinado, obligándolos a desplazarse hacia otros territorios.

La asociación nacional de usuarios campesinos (ANUC) trabajaría desde 1967 por la recuperación de sus territorios de los que fueron despojados. A finales de los sesentas e inicios de los setentas la ANUC hizo una movilización nacional que impulsó a los campesinos a recuperar más de mil haciendas y latifundios que estaban sin trabajar. Esta se hizo por todo el país. Allí lograron conformar juntas directivas departamentales respetadas por sus campesinos.

Cifras

El análisis de Oxfam indica que Colombia es el país de América Latina con mayor concentración en la tenencia de tierra.

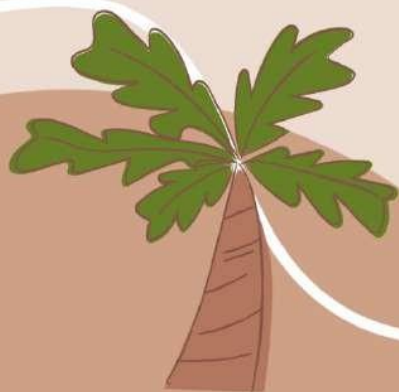
El 0,1 % de las fincas que superan las 2000 hectáreas ocupan el 60 % de la tierra.

Las mujeres solo tienen titularidad sobre el 26 % de las tierras.

Un millón de hogares campesinos viven en menos espacio del que tiene una vaca para pastar.

El 1 % de las fincas de mayor tamaño tienen en su poder el 81 % de la tierra colombiana. El 19 % de tierra restante se reparte entre el 99% de las fincas.

En 1960 el 29 % de Colombia era ocupado por fincas de más de 500 hectáreas, en el 2002 la cifra subió a 46 % y en 2017 el número escaló al 66 %.



Si no se resuelve la desigualdad en la tenencia de la tierra es imposible resolver la pobreza. Tan importante es este tema en el país que fue el primero de los puntos que se negociaron en el Acuerdo de Paz, firmado a finales de 2016. En el proceso de negociación se llegó a la conclusión de que, a pesar de que es su principal soporte, el problema agrario no solo se limitaba a dar acceso a la tierra, sino que requería inversión en infraestructura, comercio, educación, participación, ciencia y tecnología.

Constitución del 91

En medio de una intensa crisis política, económica y social, un movimiento conocido como Séptima Papeleta donde se unieron jóvenes, estudiantes, indígenas, personas afro para repensar la Constitución política colombiana para ajustarla a las necesidades de todo el país, y se depositó en la nueva carta magna (constitución) la esperanza de una nación más incluyente, justa y próspera para la ciudadanía. La carta política de 1991 puso sobre la mesa un robusto sistema de acceso a la justicia, pensado para garantizar y priorizar derechos fundamentales como la salud, la educación, el acceso a servicios básicos, la participación política y las libertades de culto, pensamiento y expresión. Pero por otra parte, le abrió espacio a entrar a la estructura económica neoliberal lo cual conlleva a la privatización de derechos como la educación, salud, trabajo; aumentando las brechas y desigualdad en toda la región.



Fuente: El tiempo

Negociación y acuerdos de paz del siglo XX en Colombia.

Colombia, desde la década de los ochenta, ha tenido diversos procesos de paz con distintas organizaciones insurgentes donde la voluntad política del gobierno y de los actores armados se ha puesto en duda o en disputó que puede terminar en procesos fallidos, algunos de estos fueron:

1. Primera mitad de la década de los ochenta (1982-1986): La Uribe-Meta. Negociación del gobierno con las guerrillas.
2. Segunda mitad de los años ochenta (1986-1990): Algunos acercamientos y proceso de paz con el M-19 (1989-1990)
3. Primeros años de la década de los noventa: procesos con el EPL, el Quintín Lame y el PRT en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente
4. Proceso de paz con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB) en Caracas y Tlaxcala (abril-junio de 1992)
5. Proceso de negociación entre las FARC-EP y la administración Pastrana en San Vicente del Caguán (Caquetá, 1998-2002)

Actividades

La actividad es para desarrollar en hoja cuadriculada con su respectivo nombre.

Escribir un texto donde desarrolle ampliamente una problemática del siglo XX en Colombia, para esto consulte en internet, periódicos, videos, canciones, documentales, etc, sobre la problemática que escogió, Ejemplos de problemáticas a trabajar: narcotráfico, paramilitarismo, neoliberalismo, violencia bipartidista, guerrillas, problema de la tierra, conflicto armado.

Guía para desarrollar el texto:

1. Piensa una problemática que te interese conocer a fondo.
2. Haz una investigación del tema que vas a escribir.
3. Crea un recuento histórico de lo que significó esta problemática para la época
4. Qué consecuencias tuvo para la población
5. Por último incluye conclusiones y una reflexión de cómo está la problemática en la actualidad.



