



# **Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial**

JHENNY ALEXANDRA TORRES LIMAS

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación, Departamento de Posgrados  
Maestría en Educación  
Bogotá, D.C, Colombia  
2014

# **Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial**

JHENNY ALEXANDRA TORRES LIMAS

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de  
Magíster en Educación

Directora:

DOCTORA AMANDA ROMERO MEDINA

Énfasis:

Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Grupo de Investigación:

Etnicidad, decolonialidad e interculturalidad

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, D.C, Colombia

2014

## *Dedicatoria*

A esa fuerza sobrenatural llamada Dios, que me ha demostrado de hermosas maneras su presencia.

A mi familia por su exigencia, su ejemplo, su sacrificio, su motivación y su apoyo incondicional.

A mis profesores y amigos, por sus grandes enseñanzas y por su desinteresado compartir de conocimientos.

A mis estudiantes, que le imprimen sentido y vitalidad a lo que amo: la docencia.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría en Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial
<b>Autor(es)</b>	Torres Limas, (Jhenny Alexandra)
<b>Director</b>	Romero Medina, (Amanda)
<b>Publicación</b>	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional. 2014. p.109
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Colonialidad - Decolonialidad – Pedagogías Decoloniales – Ciencias Sociales
<b>2. Descripción</b>	
<p>Este trabajo hace parte de los procesos de investigación orientados en el Grupo “Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad” que funcionaba en la Universidad Pedagógica Nacional para el año 2014. En el documento se reflexiona sobre los aportes que la mirada decolonial puede y debe hacerle a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lo que en la escuela se han llamado Ciencias Sociales.</p>	
<b>3. Fuentes</b>	
<p>Castro Gómez, S., 2005. <i>La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada</i>. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Castro-Gómez, S., 2011. <i>Crítica de la razón latinoamericana</i>. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Maldonado Torres, N., 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez &amp; R. Grosfoguel, edits. <i>El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global</i>. . Bogota : IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores , pp. 127-167.</p> <p>Memmi, A., 1969. <i>Retrato del colonizado</i>. Buenos Aires : Ediciones La Flor .</p> <p>Peñuela C., D. M., 2010. ¿Es posible descolonizar la pedagogía?. <i>Praxi y Saber</i>, 1(1), pp. 175-189.</p> <p>Pérez, J. C., 2012. Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. <i>Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2</i>, pp. 307 - 344.</p> <p>Restrepo, E. &amp; Rojas, A., 2010. <i>Inflexión Decolonial</i>. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.</p>	

Santos, B. d. S., 2009. *Una epistemología del sur : la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Wallerstein, I., 2006. *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Walsh, C., 2007. Interculturalidad, colonialidad, y educación. *Revista Educación y Pedagogía* , 19(48), pp. 25-35.

Walsh, C., 2010. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir re-existir re-vivir. *Entre palabras. Revista de Educación en el lenguaje, la literatura y la oralidad*, Issue 3-4.

#### **4. Contenidos**

El trabajo está conformado por tres capítulos, más introducción, conclusiones y referencias. En el primer capítulo, se hace una reconstrucción de los principales aportes de la decolonialidad como marco de referencia para la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el recorrido de las Ciencias Sociales, para configurarse como “ciencia” y, luego como área fundamental en la educación. También se incluye una revisión a la legislación vigente sobre las Ciencias Sociales en la educación Básica y Media; a saber: Lineamientos Curriculares y estándares Básicos de Competencias. El tercer capítulo contiene lo que algunos autores han denominado Pedagogías Decoloniales; en esta parte se hace una reflexión sobre la manera en que la decolonialidad vista desde la dimensión pedagógica, aporta a la tarea de repensar la educación en general y, particularmente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

#### **5. Metodología**

El presente trabajo corresponde a un ejercicio de sistematización y análisis de los aportes que la mirada decolonial le ofrece a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en la educación Básica y Media en Colombia. Se basa en un rastreo de fuentes, seguido de lectura crítica y analítica para generar un dialogo con los y las autoras y reflexionar sobre los objetivos propuestos para el trabajo.

#### **6. Conclusiones**

Los procesos de colonización ocurridos a partir del siglo XVI en el continente americano, estuvieron marcados por una fuerte influencia, que aún persiste como una fuerza invisible; un “fantasma” que sigue controlando el actuar y el pensar de los pueblos latinos, denominado *colonialidad*.

En el siglo XXI, más de quinientos años después, la mirada colonizadora ha cambiado su modo de operar y ha desplazado sus antiguas formas por unas “más modernas” y de mayor alcance. Éstas se han ido adentrando, cada vez más, en horizontes de acción consideradas antes poco importantes o difíciles de contemplar.

Desde finales del siglo pasado, un equipo de pensadores llamados grupo de Modernidad/Colonialidad,

(decolonialidad) han decidido reflexionar sobre esos horizontes únicos de proyección que fueron dispuestos por los colonizadores. Gracias a esas reflexiones “desde el sur” es que se ha venido discutiendo la necesidad sentida de repensarnos y reconstruirnos.

Según las reflexiones de algunos de los exponentes de la decolonialidad, existe una colonialidad del poder que, a su vez, se proyecta en una dimensión ontológica (colonialidad del ser) y una dimensión epistemológica (colonialidad del saber). El aporte de este trabajo consistió en reflexionar acerca de lo que sería la dimensión pedagógica de la colonialidad del poder alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana.

Se considera importante y necesario que estas reflexiones lleguen a la escuela, por ser ésta uno de los dispositivos de control y de poder para el gobierno de la población, y en específico, desde la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que, a través de la clase de Ciencias Sociales, se puede abrir una puerta para la reflexión teórica y práctica desde la mirada decolonial.

Acciones concretas como: la revisión de los contenidos que se proponen para cada uno de los grados de la educación básica y media ayudaría a re-direccionar el trabajo que hacemos en las escuelas, repensar los conceptos que se abordan en las clases y hacer una selección pausada y pensada del material didáctico que empleamos, podrían ayudar en la decolonización de los procesos que se dan en las escuelas.

El ejercicio de decolonizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, es un ejercicio que invita a otros a pensar las maneras en que esto se puede llevar a la realidad.

No es una tarea fácil, porque nos quita de la llamada “zona de comodidad”; pero, es importante lograr transformaciones basadas en la construcción y de-construcción del conocimiento pedagógico para realizar esa utopía de una sociedad más justa, más respetuosa y más arraigada a su pasado ancestral.

<b>Elaborado por:</b>	Jhenny Alexandra Torres Limas		
<b>Revisado por:</b>	Amanda Romero Medina		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	06	2014

# Contenido

	Pág.
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1. DECOLONIALIDAD COMO MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>7</b>
1.1 Modernidad.....	12
1.2 Colonialidad .....	18
1.3 La colonialidad del poder .....	21
1.4 Colonialidad del saber .....	27
1.5 Colonialidad del ser .....	31
1.6 Decolonialidad.....	34
<b>2. CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA .....</b>	<b>39</b>
2.1 Recorrido histórico por las Ciencias Sociales .....	39
2.1.1 Áreas de conocimiento en Ciencias Sociales.....	42
2.1.2 Ciencias sociales entre el “eurocentrismo” y las “dos culturas” ...	45
2.2 Marco legal.....	52
2.2.1 Lineamientos Curriculares.....	54
2.2.2 Estándares Básicos de Competencias .....	64
2.3 A manera de conclusión .....	66
<b>3. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES .....</b>	<b>73</b>
3.1 Dimensión educacional y pedagógica del proyecto colonial.....	73
3.2 El campo de la educación, un campo colonizado .....	77
3.3 Mirada decolonial de la dimensión educacional y pedagógica .....	80
3.4 El conocimiento escolar desde lo decolonial.....	85
3.5 Aportes al trabajo de Ciencias Sociales.....	87
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>91</b>
<b>5. Referencias.....</b>	<b>97</b>

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Ilustración 1 Estándares Básicos de Competencias .....	69
Ilustración 2 Lineamientos Curriculares MEN .....	71

# Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar al interior de la escuela Básica y Media en Colombia, han estado marcados por una fuerte influencia de las corrientes de pensamiento eurocéntricas y estadounidenses, que se ven reflejadas en los contenidos que se priorizan para estos niveles de formación, especialmente para los grados de Básica Secundaria y de Media. Esta influencia ha hecho que, durante décadas, los planes de estudio hayan estado sujetos (sujetados) en el tiempo y hayan sido casi inmóviles a lo que acontece en el contexto mediato e inmediato de la escuela.

Paralelo a este panorama, en América Latina y el Caribe, se ha registrado la circulación de propuestas teóricas de un grupo de pensadores, llamado Modernidad/Colonialidad (o Decolonialidad), que se ha dado a la tarea de repensar los impactos de los procesos colonizadores en sus dimensiones epistemológica y ontológica, así como en ámbitos específicos: político, social, económico y cultural; de la vida de las comunidades latinoamericanas. Los aportes de este grupo, han suscitado una serie de reacciones a favor y en contra; porque algunos de sus planteamientos, que se basan, entre otros, en el pensamiento de Michel Foucault, han tocado, principalmente, las fibras de los campos de conocimiento llamados “disciplinas”. Sin embargo, una vez más, la escuela parece ser un ente que se aísla de estos cambios y parece seguir inmóvil, indiferente e inamovible.

Es importante que la escuela se renueve; pero parece ser, que los cambios y las nuevas apuestas solo logran tocar a esta institución cuando provienen de directrices y políticas públicas, que en su mayoría obedecen a un orden jerárquico y que, por ende se deben cumplir, al menos en teoría. Además, estas propuestas, por lo general, han venido orientadas más por causa de la prevalencia de las ataduras coloniales antes que por el rescate o reconfiguración de lo propio.

Es innegable el valioso aporte que la Especialización en Pedagogía (2009 – 2010) y luego, la Maestría en Educación (2012-2014), cursadas en la Universidad Pedagógica

Nacional, tuvieron en este trabajo, puesto que, a través de algunos de los seminarios que en cada una de ellas tomé, pude tener un mayor acercamiento teórico a los fundamentos de la mirada decolonial y su apuesta por acercarse y comprender nuestra realidad. Pero más allá de lo teórico fue posible también, pensar la práctica escolar que lidero en las clases del colegio en el cual trabajo. Las lecturas realizadas al interior de ciertos seminarios en particular, permitieron profundizar e ir consolidando un discurso más elaborado y sustentado, mas no inamovible e incuestionable. Sumado a esto, debo reconocer que las reflexiones suscitadas al interior de las clases por parte de docentes y compañeros, despertaron no sólo la curiosidad por ahondar más en estos temas, sino también desestabilizaron en más de una ocasión mi lugar de comodidad, y me halaron hacia la búsqueda de desestabilizar a otros y otras más.

Dada la formación y el acercamiento que tuve durante mi participación, estos espacios de formación, con el discurso decolonial y mis ya casi dos décadas de experiencia como docente, he propuesto como objetivo central de esta investigación: revisar cuáles serían los aportes que la mirada decolonial puede y debe hacerle a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lo que en la escuela se han llamado Ciencias Sociales y complementaria a estas, las Ciencias Políticas y Económicas.

Para alcanzar este objetivo, considere pertinente en primer lugar, realizar una revisión teórica del discurso decolonial desde los elementos que se constituyen en su fundamento y sustento conceptual; para luego analizar, desde allí, el componente disciplinar y pedagógico que permean el trabajo diario en la escuela. Complementario a este trabajo, busqué hacer una mirada retrospectiva de lo que ha sido el caminar de las Ciencias Sociales para ocupar el lugar que tienen actualmente en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Finalmente, realicé una revisión de lo que podría considerarse como la dimensión pedagógica de la decolonialidad, para sistematizar las aproximaciones que se han dado en este campo y tratar de avanzar en lo que serían los aportes que esta mirada

“desde el Sur” puede hacer al trabajo en el área en la cual me desempeño como docente; Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas.

Debo aclarar que los aportes lo he considerado en dos sentidos; de un lado los teóricos, ya que las lecturas, reflexiones y cuestionamientos propios del grupo modernidad/colonialidad pueden ser llevados a la escuela como parte de los recursos que se emplean para las clases. Este tipo de textos puede dar a los y las estudiantes de grado décimo y undécimo (especialmente) un nuevo horizonte de acercamiento y de comprensión de su realidad. De otro lado, creo que las contribuciones que estas reflexiones hacen a la pedagogía, realmente pueden ser muy enriquecedoras, no sólo para resignificar este área desde sus fundamentos epistemológicos, sino principalmente para llevar la reflexión a la práctica en la escuela, a las relaciones que se han ido construyendo entre los diferentes actores educativos, a los llamados recursos metodológicos que empleamos como docentes y a las reflexiones que motivamos en nuestras clases.

Es significativo expresar, que este trabajo surge de un listado de cuestionamientos que quisiera haber abordado en su totalidad. Sin embargo, al avanzar en la propuesta decidí priorizar algunas de esas preguntas como orientadoras de mi reflexión, y postergar otras, para futuros ejercicios investigativos que me permitan hacer propuestas de intervención a las prácticas coloniales dadas al interior de la escuela en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Ciencias Sociales. Este primer ejercicio ha sido muy valioso, por cuanto me permitió conceptualizar y reflexionar de la mano de las lecturas y reflexiones de esos “otros” que han pensado lo suyo y lo nuestro.

A continuación comparto algunas de las inquietudes que motivaron mi trabajo inicial y aquellas que me proyectan para futuros ejercicios de investigación o bien puedan motivar a alguno de los y las lectoras de este trabajo. ¿Cuál es el lugar de enunciación de las Ciencias Sociales dentro del currículo educativo?, ¿los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Ciencias Sociales están contruidos desde un discurso colonial?, ¿qué significa decolonizar los procesos sociales?, ¿qué implicaciones tiene el proceso de

descolonización del currículo?, ¿qué aportaciones haría el discurso decolonial a la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales?, ¿cuáles son los contenidos que se pueden priorizar en un proceso de decolonización curricular en Ciencias Sociales?, ¿de qué manera los medios audiovisuales pueden aportar en la construcción de una propuesta curricular intercultural y decolonial?

De la mano de estos interrogantes, también existieron algunas ideas iniciales que, a manera de supuestos, orientaron la investigación desarrollada, entre las cuales quisiera destacar: las Ciencias Sociales en la educación media siguen colonizadas, no sólo en el discurso sino también en las prácticas pedagógicas. Existen algunos dispositivos que permiten decolonizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje dados en las clases de Ciencias Sociales en la educación Media. La mirada decolonial ofrece material valioso que permitiría decolonizar algunos de los procesos que se dan al interior de las escuelas y de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De acuerdo con estas ideas, someramente esbozadas aquí, pero desarrolladas en este trabajo, he estructurado esta tesis en tres capítulos principales: en el primero, hago una explicación de lo que es e implica la colonialidad y la apuesta por un trabajo decolonial; desde el trabajo realizado por el grupo Modernidad/Colonialidad. En el segundo, y de la mano de Wallerstein, principalmente, he hecho un recorrido crítico por la conformación de las Sociales como ciencias y he identificado el marco legal que, en este país, da paso obligado a las ciencias sociales como área fundamental en la educación formal, en los niveles de básica y media, así como la introducción de las Ciencias Políticas y Económicas para la educación Media. En el tercer capítulo, he querido presentarles los avances de lo que llamo dimensión pedagógica de la colonialidad, inspirada en los aportes de Da Silva. Finalmente, reflexiono sobre cómo las ideas que cuestionan la colonialidad deben llegar a la escuela a transformar tanto el fundamento teórico como las prácticas educativas y los tipos de relaciones que tienen lugar en ese escenario.

Este trabajo busca ser un elemento que dé claridad a varios conceptos y apuestas que están emergiendo en nuestra Latinoamérica. Pero, también, pretende ser una fuerza que sacuda y desestabilice a los y las lectoras, para que, desde el papel que ejerzan en su comunidad, puedan adelantar iniciativas que propendan por el rescate y la visibilización de lo propio, más allá de actos conmemorativos y que trasciendan una forma de vivir y convivir desde las condiciones de los diversos contextos locales.

Quizás este trabajo se queda corto en algunos aspectos u omite algunas reflexiones importantes; esto puede ser considerado como una invitación para que en el futuro, esta autora, u otras miradas, complementen, refuten o amplíen las ideas que son presentadas en las páginas siguientes.



# 1. DECOLONIALIDAD COMO MARCO REFERENCIAL

La Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para el año del presente trabajo (2014), contaba con un grupo de investigación sobre “Etnicidad, decolonialidad e interculturalidad”. Esta tesis, se inscribe dentro de los elementos de análisis del grupo citado, y quiere profundizar específicamente en lo que a decolonialidad se refiere sin desconocer otros aportes de corrientes académicas vigentes en la Maestría, pero que busca hacer una indagación desde una práctica concreta en enseñanza de las Ciencias Sociales. Por esta razón, el presente capítulo constituye un acercamiento a la decolonialidad, como marco de referencia para el desarrollo del ejercicio de investigación propuesto. La intención es dialogar, de alguna manera, sobre el devenir del grupo modernidad/colonialidad, los argumentos que sus autores se proponen defender a partir de un giro o “inflexión decolonial” y la propuesta de algunos de sus más representativos miembros, sin considerar ese diálogo como cerrado, sino tomando sus aportes como invitación a continuar debatiendo sus puntos de vista.

Para iniciar, considero importante retomar una aclaración hecha por Eduardo Restrepo y Axel Rojas, en su libro “Inflexión Decolonial”, al anotar que:

“Lo que (...) hemos denominado *colectividad de argumentación de la inflexión decolonial* ha sido referido por sus miembros de múltiples maneras, entre las cuales cabe destacar: grupo de modernidad/colonialidad, proyecto modernidad/colonialidad, programa de investigación latinoamericano de modernidad/colonialidad, red de modernidad/colonialidad, proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad o proyecto decolonial” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 31).

Es primordial hacer esta mención, por cuanto le permite a quien lee ubicarse dentro de un conjunto de denominaciones que hacen referencia a un grupo intelectual que

comparte ciertos puntos de vista, argumentos y propuestas, y que, a lo largo de este trabajo, serán retomados de acuerdo con los planteamientos de cada autor, sin que ello signifique incoherencia, sino más bien, el reflejo de un pensamiento diverso.

El programa de investigación modernidad/colonialidad (MC), como es denominado en el trabajo de Arturo Escobar (2005, p. 64), “constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica, sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto”. Este elemento se reconoce como punto de partida, ya que permite ubicarnos en la propuesta que hago en mi investigación.

Las discusiones entabladas por este grupo, emergen en el contexto latinoamericano y van dirigidas a éste mismo, pero con total apertura para ser leídas y debatidas en cualquier lugar del mundo y, además, con el firme propósito de ser tenidas en cuenta como base desde la cual pueda configurarse “otro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad de hablar sobre ‘mundos y conocimientos de otro modo’” (Escobar, 2005, p. 64). Esta es la invitación inicial y la cual, como parte del grupo de investigación de la Universidad Pedagógica, he aceptado; porque considero que no sólo aporta desde el punto de vista teórico, el cual es muy valioso, por cuanto permite repensar y resignificar muchos elementos que, como es costumbre, ya dábamos por acabados y como última palabra, sino que nos ayuda a pensar, una vez más, que no todo está dicho y que siempre podemos acudir al llamado de ser constructores (y de-constructores) de la historia; como sujetos, y no como objetos.

El programa MC debe comprenderse como una manera diferente del pensamiento en contravía de las grandes narrativas modernistas (la cristiandad, el liberalismo y el marxismo), sus interrogantes se ubican en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento abriendo la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos (Escobar, 2005, p. 65).

La tradición eurocentrista de mirar y comprender el mundo nos viene dada, a las personas latinoamericanas, desde el hecho acontecido en 1492, el llamado “Descubrimiento de América”; revertir las formas de inteligibilidad del mundo desde ese pensamiento ha sido una de las apuestas desarrolladas por este grupo. En palabras de Samir Amin, el eurocentrismo “se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo... su lema será pues: ‘imitad a Occidente, que es el mejor de los mundos’” (Amin, 1989, pp. 9-13); más de dos décadas después de haberse escrito estas palabras, seguimos presenciando la “necesidad” de seguir el modelo propuesto por Occidente, dentro del cual ya está incluido Estados Unidos, por supuesto. Concebir estos modelos como ejemplos a seguir, ha sido el reto de varias instituciones de nuestra sociedad, entre otras; la familia, la iglesia, el gobierno y por supuesto, la escuela.

Como docente del área de Ciencias Sociales, al revisar los planes de estudios de los tres colegios en los cuales me he desempeñado como docente, encuentro fácilmente la influencia de la mirada eurocéntrica - occidental, en lo que enseñamos en estos grados. Tal es así, que del grado sexto a noveno se trabaja una perspectiva de la historia humana por divisiones temporales y periódicas, que corresponden solo a la historia de Europa. Veamos la relación: sexto: Edad Antigua; séptimo: Edad Media; octavo: Edad Moderna y, noveno: Edad Contemporánea.

Esta influencia no se detiene aquí, ya que, en el nivel de media (grados décimo y undécimo, o lo que actualmente ha sido denominado (de acuerdo con la propuesta de reorganización curricular por Ciclos, como Ciclo V), el Ministerio de Educación de Colombia, mediante la Ley 115 de 1994, determinó que se debía introducir en esta etapa de la educación media la enseñanza obligatoria del área de Ciencias Políticas y Económicas.

De ese modo, la propuesta de trabajo para estas áreas, en la experiencia de las instituciones educativas en muchos colegios de Bogotá, hasta donde conocemos, se ha

basado principalmente en currículos organizados en torno a hechos acaecidos desde el punto de vista económico y político en las sociedades europeas y estadounidenses. Por ahora, sólo deseo citar un breve ejemplo en esta materia, ya que las reflexiones más detalladas sobre el contenido, metodologías y propósitos de esa cátedra hacen parte de otro capítulo.

Uno de los contenidos que se privilegian en este área se centra en las “formas de gobierno”, dentro de las cuales, se alude a la experiencia de lo que se entiende por democracia, monarquía, dictaduras, entre otras. Sin embargo, se dejan de lado las experiencias de otras comunidades, pueblos y regiones del globo, respecto de qué formas de gobierno se dan, sus fundamentos y operatividad o funcionalidad. También se alude a los sistemas de producción y estos, nuevamente, hacen énfasis en la historia de Europa, acordes con el citado método eurocéntrico, taxonómico tradicional y por ello, hablamos de “economía primitiva, esclavista, feudal y capitalista”.

En el aula de clase, se trata de transpolar estas categorías analíticas sobre la economía y el gobierno, a lo vivido por las comunidades que habitaban nuestro territorio desde antes de la llegada de los ibéricos; como si fuese el discurso “madre”, que debe ser aplicado y aterrizado a los demás. Lo anterior, en el caso de hacer un esfuerzo de tenerlos en cuenta; o lo contrario (y tal vez lo más usual), es ni siquiera mencionarlos, porque lo ocurrido en estas tierras no corresponde a una forma de gobierno o a una forma de producción, al menos en la historia inicial de los aborígenes americanos, según el canon disciplinar. Ya luego, con la influencia europea, sí se reconoce que la población latinoamericana experimentaría formas de gobierno y producción insertas en las lógicas internacionales, pero siempre vistas como “incompletas”, “inmaduras”, etc.

Vienen a la memoria, entonces, las palabras de Immanuel Wallerstein(2006), al decir que “son los países importantes, lo que interesa y lo que debemos estudiar si queremos saber cómo opera el mundo”. Seguramente, y bajo esta premisa, es que hemos estructurado nuestros planes de estudio e incluso algunas de las elecciones que hacemos en

---

nuestra cotidianidad. Un ejemplo sencillo de lo anterior, es el hecho de reconocer que, en nuestra sociedad, tienen mayor importancia, prestigio y reconocimiento quienes tienen la posibilidad de viajar a Estados Unidos o a Europa, que quienes lo hacen hacia otros destinos. De igual manera ocurre con aquellos que estudian y se gradúan de universidades extranjeras o aquellos que tienen la posibilidad de adquirir productos importados.

“Sustituir por un nuevo paradigma a aquel en el que se basa el eurocentrismo es una difícil tarea de larga duración” (Amin, 1989, p. 128). Sin embargo, es un compromiso que debemos asumir quienes lideramos los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en las escuelas, para que podamos incluir los modos propios de comprender el mundo y de actuar en y con el mundo. De lo contrario, seguirán pasando los años y este planteamiento antes mencionado seguirá tan vigente como lo está ahora.

Después de hacer una somera mención a lo relacionado con la mirada eurocentrista, continuamos con la presentación de los elementos que constituyen parte de la historia del caminar del grupo modernidad/ colonialidad:

Desde hace algo más de una década, un grupo de intelectuales nacidos en países de América del Sur y el Caribe, cuyo trabajo se realiza en dichos países y en universidades de los Estados Unidos, ha ido conformando una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna. Como resultado de dicho trabajo, se ha producido un cuerpo de conceptualizaciones, categorías y formas de argumentación cuya incidencia ha sido notoria en algunos países de la región” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 13).

Este es el marco inicial en el cual se ha inspirado el grupo modernidad/colonialidad, para llevar a cabo sus reflexiones y tratar no sólo de hacer aportes académicos, sino también de luchar por dar visibilidad a aquellos grupos que han sido, por siglos, callados, negados, ocultados e inferiorizados. En este orden de ideas, es

imprescindible aclarar los dos conceptos que hacen parte del nombre del grupo; de un lado, la modernidad y por otro lado, la colonialidad.

## 1.1 Modernidad

Para referirnos a la modernidad, quisiera comenzar con la mención que hace Castro Gómez (Castro Gómez, 2005, p. 48), al citar a Dussel, cuando dice:

La tesis de Dussel(Dussel, 1999, p. 147) es que a partir del siglo XVIII, el pensamiento ilustrado desarrolló una visión de sí mismo, un discurso sobre sus propios orígenes según el cual, la modernidad sería un fenómeno exclusivamente europeo originado desde finales de la Edad Media y que luego, a partir de experiencias puramente intraeuropeas como el Renacimiento italiano, la Ilustración, la Revolución Científica y la Revolución Francesa, se habría difundido por todo el mundo. De acuerdo con esta visión, Europa posee cualidades internas únicas que le habrían permitido desarrollar la racionalidad científico-técnica, lo cual explica la superioridad de su cultura sobre todas las demás. De este modo, el mito eurocéntrico de la modernidad sería la pretensión que identifica la particularidad europea con la universalidad sin más(Dussel, 1992, pp. 21-34).

Vista de esta manera, la modernidad aparece como un aparato que “justifica” los desmanes de los europeos sobre los pueblos que consideraban bárbaros; es así como se vuelve “necesario” que los ilustrados, los avanzados y civilizados compartan esa sapiencia con aquellos que siguen en la oscuridad. Esta mirada ha sido naturalizada por nuestros pueblos y por nosotros(as) mismos(as); ya que, como mencionábamos atrás, es más valioso y más avanzado lo europeo y la experiencia de Estados Unidos, que lo que ocurre en nuestra sociedad.

El panorama no cambia cuando, como docente, me doy a la tarea de reflexionar sobre el tipo de aprendizajes y de enseñanzas que estoy liderando en el colegio en el cual trabajo y me estrello con la continuidad, caracterizada por la validación y reproducción de este discurso moderno en la escuela. Es por esto que he querido trabajar los aportes que la mirada del grupo modernidad/colonialidad puede hacer a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, en las cuales predomine una mirada crítica, que no desconozco, y los aportes teóricos tradicionales, que cuestiono a la luz de nuevas formas de comprender el mundo, de estar en el mundo y de conocer el mundo, incluso para retarlas.

Otra mención a la modernidad en esta misma línea, la encontramos en el prólogo que hace Víctor Zuluaga Gómez al libro “El Pasado Inconcluso. Modernidad y Postmodernidad”, del profesor Ancízar Narváez, esta vez referida al antropocentrismo:

El concepto de Modernidad construido a partir de las características políticas, económicas y artísticas de la sociedad europea después y en oposición al régimen feudal imperante durante la Edad Media, nace de la mano de la consolidación de un proyecto capitalista. La nueva racionalidad económica y política colocó al hombre en el centro del mundo y planteó la tarea de hacer libres e iguales a todos los hombres (Zuluaga, 1996).

Estas líneas reafirman lo dicho sobre la génesis y la propiedad de Europa sobre la invención de la modernidad; hecho a partir del cual serán evaluadas y clasificadas las demás sociedades (modernas / no modernas), y no es tan difícil inferir que los demás lugares del planeta no cumplían para los colonizadores europeos con los requisitos para ostentar el título de países o sociedades modernas.

Otro punto sobre el cual quisiera hacer énfasis respecto de esta cita, es que la modernidad se consolida a través del modelo capitalista, sinónimo de expansión, conquista, dominio e imposición. Finalmente, la tarea de otorgar libertad e igualdad a

todos los hombres (seres humanos) es clara para nosotros; esas nociones se aplicaban para quienes los europeos consideraban hombres; merecedores de estos derechos únicamente.

Al hacer una lectura de estas líneas, es posible considerar la modernidad como una etapa en el devenir histórico eurocentrado, que abriría paso a niveles cada vez mayores de libertad y de igualdad; sin embargo, esta noble causa tan solo es alcanzada por un grupo selecto de personas quienes, haciendo uso de ella, se liberan, se emancipan, pero al hacerlo pisotean y se autoproclaman superiores a otros, inclusive desde antes de los hitos que se reconocen en Europa como el nacimiento de la modernidad. Esto lo confirma Dussel:

De acuerdo a mi tesis central, 1492 es la fecha del ‘nacimiento’ de la modernidad, si bien su gestación envuelve un proceso de crecimiento ‘intrauterino’ que lo precede. La posibilidad de la modernidad se originó en las ciudades libres de la Europa Medieval, que eran centros de enorme creatividad. Pero la modernidad como tal ‘nació’ cuando Europa estaba en una posición tal como para plantearse a sí misma contra un otro; cuando en otras palabras, Europa pudo auto-constituirse como un ego unificado, explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen sobre sí misma (Dussel, 2001, p. 58).

Esto explicaría en parte, la razón de ser de las actuaciones de los europeos para con los pueblos “conquistados”, puesto que su “rareza” o “exotismo” les permitió – una y otra vez – enaltecerse por sus avances y alcances, para autoproclamarse superiores y modelo a seguir, porque la imagen que construían de sí los dirigía a ello. Afirmaciones como la que sigue, dan cuenta del lugar desde el cual los otros, en este caso América, eran vistos por los europeos “modernos”.

Turgot...al igual que Locke, pensaba que los ‘salvajes de América’ tenían que ser colocados en la escala más baja de esa historia (el estadio ‘infantil’ de la humanidad), puesto que en ellos se observa el predominio absoluto de la *doxa* en materia cognitiva, y de la *escasez* en materia económica (Castro Gómez, 2005, p. 36)

El ubicarlos en el “estadio infantil” implica que existe una secuencia lineal de etapas que debe llevarnos cada vez más hacia el estadio adulto, maduro e ideal que es el

---

alcanzado por la sociedad europea; a decir verdad, por la sociedad europea, desde la cual se habla; Francia e Inglaterra, entre otros lugares, son los que tienen derecho a estos distinguidos títulos. Además, "...nada en esta escala de progreso ocurre por casualidad y ninguno de los eslabones puede ser visto como innecesario. Todo el conjunto revela la perfección y exactitud de un mecanismo racional" (Castro Gómez, 2005, p. 37).

¡Qué gran preocupación, angustia y responsabilidad tenemos los docentes, en general, y de ciencias sociales, en particular, al trabajar estos asuntos con niños, niñas y jóvenes, para no caer en la "lógica" propuesta y motivar el desprecio y el desconocimiento de lo nuestro! En cuántas de nuestras clases no estaremos destruyendo o mal construyendo la imagen de lo que somos, nuestra identidad que avergüenza, y procuramos andar por el camino "indicado", para soñar con que algún día podremos ser como Estados Unidos o como algún país europeo, o peor aún, ni siquiera lo pensamos, no porque consideremos que ese no es el único camino, o el fin de todas las sociedades, o porque conocemos, valoramos y respetamos nuestra propia historia; sino tal vez, porque, simplemente, es casi que una desproporción y algo traído de los cabellos el pensar tan siquiera que podríamos ser como ellos.

Como lo he presentado hasta el momento, existen muchos elementos que permiten sustentar la mirada occidentalizada, invisibilizadora y anuladora de las producciones sociales en otros lugares; en palabras de Tugort, citado por Castro (2005, p. 37) se dice que: "el género humano tiene su infancia y sus progresos, pero siempre marcha hacia una perfección". En este caso, la perfección corresponde a lo producido en todos los ámbitos (económico, político, social, cultural, etc.) por la sociedad europea. Sin embargo, el escrito de Castro se pone más interesante, y a la vez complejo, cuando se menciona lo que el autor titula en un acápite, "razas inmaduras"; en esta parte, la indignación por los que son considerados grandes pensadores, ilustres y fuentes de saber, no dejó de provocarme cierto repelo y rabia, hasta conmigo misma, por caer en la ignorancia de la "edad madura". Por ello, me referiré, al abordaje que Castro refiere hace Kant, frente a las "razas":

...Por su peculiar temperamento psicológico y moral, algunas razas no pueden elevarse a la autoconciencia y desarrollar una voluntad de acción racional, mientras que otras van educándose a sí mismas (es decir, progresan moralmente) a través de las ciencias y las artes. Los africanos, los asiáticos y los americanos son *razas moralmente inmaduras* porque su cultura revela una incapacidad para realizar el ideal verdaderamente humano, que es superar el determinismo de la naturaleza para colocarse bajo el imperio de la ley moral. Solamente la raza blanca europea, por sus características internas y externas, es capaz de llevar a cabo este ideal moral de la humanidad. En su *PhysischeGeographie*, Kant establece claramente que la humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los hindúes amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos (Kant, 1968, p. 316, citado en (Castro Gómez, 2005, p. 41) *Cursivas fuera del texto*).

¡Qué interesantes discursos emanaban de los “pensadores ilustrados” de la época y cómo los seguimos utilizando y reproduciendo en la escuela! Sin embargo, también debemos sacar el tiempo en las clases para revisar el contexto en el cual se escribieron ciertos textos, para quienes iban dirigidos y con qué propósitos, y no caer en análisis anacrónicos. Un caso puntual lo encontramos a continuación:

Kant establece que la Ilustración es ‘la salida del hombre de la minoría de edad’, entendida ésta como ‘la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro’ (Kant, 1996, p. 53). La ‘madurez’ que Kant creía observar de forma todavía incompleta en la Europa de su tiempo, es la negativa a aceptar la autoridad de la tradición y el sometimiento de toda creencia ante el tribunal supremo de la razón, para que allí sean juzgadas de acuerdo a principios establecidos por la razón misma. Son estos principios normativos de carácter universal los que servirán para desentrañar los misterios de la naturaleza y encaminar a la sociedad humana por la senda inevitable del progreso. Los pueblos y los individuos que se resistan a seguir este camino son vistos por Kant como ‘autoculpables’ y merecedores de su propia miseria, ya que las condiciones están ya dadas para que a finales del siglo XVIII la humanidad empiece a salir de la ignorancia.

(...) En ese mismo año, al otro lado del mundo, en la sombría capital de una remotísima y escarpada provincia del imperio español, el virrey de la Nueva Granada, don Manuel de

---

Guirior, encarga al fiscal Francisco Moreno y Escandón la redacción de un plan de estudios que sirva de base a la organización de una universidad capaz de formar a la elite criolla en los principios científicos de la Ilustración. Dos años más tarde, y a contrapelo de esta pretensión, el abate holandés Cornelius de Paw publica en la Enciclopedia un artículo en el que sostiene que ningún ser nacido en América es capaz de ilustrarse, porque todos habitan una tierra húmeda y estéril (Castro Gómez, 2005, pp. 21-22).

Según lo anterior, la pretensión de salir de la minoría de edad era un discurso de los europeos y para los europeos. De hecho, la condición de “razas inmaduras”, con la que fueron catalogados los africanos, los asiáticos y los americanos, nos lleva a considerar que esta posibilidad de emanciparse no era planeada para estos últimos pueblos; lo mejor para ellos sería tal vez, esperar – como siempre – a que la Ilustración alcanzada por Europa viniera en cuotas ya pagadas por ellos y siguiéramos el camino. Sin embargo, las condiciones de “inmadurez” impidieron, una vez más, que nuestros pueblos alcanzaran los “altos” niveles trazados por los europeos.

Las palabras de Kant, al decir que los pueblos son auto-culpables y merecedores de su propia miseria configuran un discurso bastante vigente en nuestra sociedad, y con prevalencia en los asuntos económicos. Se acusa de negligencia, pereza y hasta falta de inteligencia a ciertos pueblos y/o personas, que están en condiciones de pobreza, para superar esta situación. Quienes tienen una estabilidad económica y “mejores” recursos, son aquellos que han sabido aprovechar al máximo lo que el medio les ofrece, han sabido ser eficientes, efectivos y eficaces; y se han ido superando. Los demás, merecerían, según Kant, soportar esas condiciones de miseria; porque así lo determinaron, ese fue el camino que escogieron.

Hasta acá, hemos realizado un recorrido por lo que es considerado la modernidad, a través de algunos postulados de quienes representan esta época, las críticas y algunas reflexiones personales al respecto. A continuación, pretendo realizar un ejercicio de

aproximación conceptual a la colonialidad y a las bifurcaciones que han salido de su interior.

## 1.2 Colonialidad

Para abordar el concepto de colonialidad, introducido por los autores de la M/C se debe partir del reconocimiento, que:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo (que el colonialismo) que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15).

Vista de esta manera, la colonialidad tiene vigencia permanente en nuestra sociedad, puesto que hemos naturalizado nuestra subalternidad, es decir, hemos asumido que la inferiorización producida por el colonialismo es la forma de ser y de operar las cosas en la cotidianidad y eso ha hecho que no pensemos en el porqué de esas situaciones y mucho menos indagemos en la posibilidad de transformarlas. El dar por hecho que el orden natural corresponde a las jerarquías impuestas, hace que fenómenos como la reproducción, la explotación, la subalternización y la obliteración persistan y se afiancen cada vez más en nuestra sociedad.

Es importante recalcar desde ya que, como vemos en esta primera aproximación, la colonialidad hace mención al impacto que tiene esta manera de ver el mundo en diferentes

manifestaciones de las sociedades, entre estas: los conocimientos, las experiencias y las formas de vida. Esto me permite reflexionar un poco sobre la complejidad del proyecto colonial, y la colonialidad como producto de ella, ya que tiene en cuenta todos los aspectos de la vida, de tal manera que sea muy difícil realizar un ejercicio de emancipación, de deconstrucción de la realidad y de resignificación de los supuestos dados por sentado durante muchas décadas y siglos.

Una de las palabras centrales de este ejercicio de aproximación al concepto colonialidad, corresponde a *poder*, el cual podemos comprender, con la distancia que plantea Michel Foucault (1985) como la capacidad que tienen algunas personas, como individuos o como grupos sociales, para incidir sobre otros en relaciones “molares y moleculares”, desde una nueva “economía del poder”<sup>1</sup>.

Desde ese marco, se puede comprender la colonialidad como “un patrón o matriz de poder que estructura el sistema-mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15) (subrayado por fuera del texto).

Si nos detenemos en las categorías “jerarquizados” y “governados”, analizamos que la jerarquía ya viene pre-determinada y pre-establecida por los que se auto-determinaron modernos y pensaron en aquellos que no cumplen con su listado de requerimientos para serlo; y han diseñado, entonces, unos modos de relación (“governados”) para con estos, caracterizados por la subalternización y la poca valía dada a sus procesos y creaciones. Bien cabe anotar aquí las palabras de Castro Gómez, en torno

---

<sup>1</sup> ...”Lo que necesitamos es una nueva economía de las relaciones de poder; la palabra *economía* usada en su sentido teórico y práctico. En otras palabras, desde Kant, el papel de la filosofía es impedir que la razón vaya más allá de los límites de lo que es dado en la experiencia; pero a partir del mismo momento –es decir, desde el desarrollo del Estado moderno y del manejo político de la sociedad – el papel de la filosofía es también mantener la vigilancia sobre los poderes excesivos de la racionalidad política... (M. Foucault, *El Sujeto y el Poder*, p. 54-55).

a concepto de heterarquía, “he llamado heterárquica a esta teoría del poder, contraponiéndola a las teorías jerárquicas desde las cuales se ha pensado tradicionalmente el tema de la colonialidad”, (2007, p. 156) el cual permite repensar este modelo lineal y vertical de lo jerárquico. Esta idea abre posibilidades, dentro del marco decolonial, de no dar por hecho tal estructura.

Las heterarquías son estructuras complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino únicamente parcial. Lo cual significa que el grado de control ejercido por el nivel global sobre los niveles más locales, aunque tiende a ser jerárquico, nunca es absoluto y, en el mejor de los casos, se mantiene estable sólo a través de la violencia (política, social, económica y epistémica)... el sistema-mundo moderno/colonial no debe ser pensado como una jerarquía, ni como una red de jerarquías, sino como una heterarquía (Castro-Gómez, 2007, pp. 170-171).

Quisiera complementar esta idea con el siguiente planteamiento: ...“la colonialidad es producida por la modernidad, ello se refiere a que cuando algo o alguien es imaginado o definido como moderno al mismo tiempo está implícitamente indicando un algo o alguien que no lo es” Entonces, si no somos modernos, “somos lo otro, lo raro, lo poco civilizado, lo folclórico, lo exótico” y también pasamos a ser “lo que se debe civilizar, lo que se debe transformar, lo que se debe ajustar, lo que se debe gobernar; en últimas, lo que se debe potenciar para que llegue (de pronto) a ser moderno”(Restrepo & Rojas, 2010, p. 18).

Como si fuese poco con los procesos de explotación y aniquilación que hubo durante el proceso de colonización, los pueblos “no modernos” siguen aún hoy soportando la incidencia y vigencia del proceso colonial, a través de un “esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16). El asunto en esta perspectiva se complica aún más, porque no sólo se han llegado a naturalizar esas diferencias, sino que se consideran legítimas, válidas y, por ende, casi que suena irrisorio tratar de cuestionarlas y aún más de

transformarlas. Es que ni siquiera se alcanza a pensar en ello porque se ha interiorizado tanto este asunto, que el marco de pensamiento opera dentro de la dinámica para la cual fue diseñado.

Después de aproximarnos al concepto de colonialidad, quisiera que entráramos a familiarizarnos con los planteamientos de Aníbal Quijano sobre colonialidad del poder, y a partir de ésta ahondar en dos de sus dimensiones: epistemológica (colonialidad del saber) y ontológica (colonialidad de ser).

### **1.3 La colonialidad del poder**

La noción de colonialidad del poder se entiende como...una categoría de análisis que hace referencia a la estructura específica de dominación implementada en las colonias americanas desde 1492. Según Quijano, los colonizadores españoles entablaron con los colonizados una relación de poder fundada en la superioridad étnica y cognitiva de los primeros sobre los segundos (Castro Gómez, 2005, p. 62).

En esta primera referencia encontramos el “sustento” empleado por los europeos para dominar a la población que se encontraba en el territorio americano. Los desarrollos científicos, tecnológicos y epistemológicos dieron paso, en la vida de los europeos, a grandes avances, descubrimientos y transformaciones. Sin embargo, no les permitieron, o tal vez no se permitieron, comprender y respetar la diferencia y la diversidad. Comprender que ese otro no era el diferente, el raro, el anormal, sino que ellos también se constituían en diferentes para la población nativa de América.

Los europeos habían interiorizado tan bien su discurso expansionista y colonizador, que no se detuvieron a contemplar la humanidad presente en el otro y, por ello, no importaba la aniquilación que hicieran sobre sus creaciones y construcciones. Esta carrera

era sustentada en el deseo inacabado de conquistar más, y se justificaba desde el lugar que fuese: llevar la civilización, lograr la evangelización, etc.

Estas líneas se complementan y refuerzan con lo expresado por Castro Gómez (2005, p. 62) al decir que: “la idea de que ‘por naturaleza’ existen razas superiores y razas inferiores, actuó como uno de los pilares sobre los que España consolidó su dominio en América durante los siglos XVI Y XVII, y sirvió como legitimación científica del poder colonial europeo en los siglos posteriores”.

En *La Hybris del Punto Cero*, Castro Gómez (Castro Gómez, 2005, pp. 62-63) cita a Quijano para esclarecer cómo, a partir de esta visión, se configura la colonialidad del poder:

Quijano describe la colonialidad del poder en los siguientes términos: “Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario [...] La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos y modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual [...] Los colonizadores impusieron una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (Quijano, 1992, p. 438).

Los planteamientos de Quijano no sólo se aplican para lo ocurrido en el siglo XV, sino que tienen vigencia en nuestros días; es por ello que hablamos de un proceso de colonialidad. En discusiones con compañeros de la maestría, e incluso con algunos compañeros de trabajo, es posible identificar cómo pesa la formación académica que propone un solo discurso de verdad, una manera posible de hacer las cosas y, cómo es que en las propuestas pedagógicas reflejadas en los planes de estudio, seguimos repitiendo el discurso colonizador que valida y prioriza ciertos contenidos sobre los demás. ¿Bajo qué criterio, o cuál justificación? Tal vez por tradición; “siempre lo hemos hecho así, y así

debe seguir”; por temor: enfrentarnos a “nuevos” saberes exige de nosotros una apropiación, un compromiso intelectual por comprender esas visiones otras y presentarlas como válidas y valiosas, mas no como extrañezas y/o rarezas.

En el desarrollo explicativo de lo que se entiende por colonialidad del poder, Castro Gómez (2005), siguiendo la concepción heterárquica de poder en Foucault nos presenta, entonces, dos características: la primera; que la dominación se da por medios no exclusivamente coercitivos, y la segunda; que la cultura europea se convirtió en una seducción; porque daba acceso al poder. A continuación, desglosaré cada uno de estos planteamientos.

La primera característica hace referencia a que la represión y el dominio ejercido por los colonizadores sobre los colonizados sobrepasaban el aspecto físico, ya que resultaba más urgente dominar la mente, puesto que al cuerpo lo doblegaban a través de la fuerza y los excesos de ésta; por esto que la tarea apremiante era:

...conseguir que naturalizaran el imaginario cultural europeo como única forma de relacionarse con la naturaleza, con el mundo social y con la subjetividad. Estamos, pues, frente al proyecto sui generis de querer cambiar radicalmente las estructuras cognitivas, afectivas y volitivas del dominado, es decir, de convertirlo en un ‘nuevo hombre’ hecho a imagen y semejanza del hombre blanco occidental (Castro Gómez, 2005, p. 63).

Es posible entender, en este momento que, a través del proceso colonizador, no sólo se buscó un dominio y posesión del territorio, sino lo más grave y trascendente, un dominio y posesión del ser y del saber. De esta manera, el pasado debe ser olvidado, ya que avergüenza y humilla, debido a lo incivilizado de los pueblos. Las formas de producción del conocimiento y los modos a través de los cuales se fueron construyendo como comunidades son atropellados y se imponen nuevas formas de ser y de saber, las

cuales sí son las válidas, las incuestionables, las mejores y el fin que debe perseguir todo pueblo.

Asistimos en este aspecto a lo que Albert Memmi menciona como la deshumanización; “al colonizador le importa muy poco lo que sea realmente el colonizado. Lejos de buscar la realidad del colonizado, lo que le interesa es someterle a esa indispensable transformación... [en la que] no existe sino en función de las necesidades del colonizador” (1969, pp. 3-4). Es cierto que al colonizador no le importa explorar el mundo del colonizado, puesto que lo considera inferior y se ha empoderado tanto de su supuesto papel en la historia que está totalmente convencido que eso es lo que debe hacer y nadie, ni siquiera él mismo, debe cuestionar. Con todo esto, no queda sino “la suprema ambición del colonizador, no existir sino en función de las necesidades del colonizador; es decir, debería haberse transformado en un colonizado puro” (1969, p. 4).

Sin embargo, “esta aspiración a la europeización cultural formaba parte de una estructura de poder que atravesaba tanto a dominadores como a dominados” (Castro Gómez, 2005, p. 64). Entonces, se puede afirmar que el proceso colonizador se da en doble vía; esto quiere decir que no solo afecta al colonizado, sino que también causa efectos en el colonizador. Esto lo explica Memmi(1969, p. 3)al decir que “cuando el colonizador afirma que en su lenguaje el colonizado es débil, está sugiriendo que esa deficiencia requiere protección”. Con esto, se vislumbra a un colonizador fuerte y poderoso, mientras que el colonizado es frágil y vulnerable. Además, el colonizador aparece como un salvavidas, un héroe que ayuda a salir de la condición de ignorancia a los pueblos que se encuentran inmersos en esta. “Este retrato mítico y degradante, forjado y difundido por el colonizador, acaba en cierta medida por ser aceptado y vivido por el colonizado. Alcanza así una cierta realidad y contribuye al retrato real del colonizado” (Memmi, 1969, p. 5).

Considero que, en ocasiones, resulta más peligroso y avasallador el proceso de desnaturalización que vive el colonizado, ya que cuando él se pierde como ser individual, se masifica; y cuando asume que le tocó vivir del otro lado, del lado oscuro el proceso

colonizador, el daño que ocasiona en sí mismo(a) y en su comunidad, es más contundente, por cuanto interioriza esa condición y “así, se desmoronan una tras otra todas las cualidades que definen la condición humana del colonizado. Y negada por el colonizador, la humanidad del colonizado se vuelve efectivamente opaca” 4). De ese modo, prácticamente deja de existir y todo lo que había construido es subvalorado, invisibilizado y, en ocasiones, el rescate de la idiosincrasia se queda en lo cultural, pasándose a un ejercicio de folclorización, y de mostrar lo exuberante de los pueblos.

La segunda característica corresponde a lo que plantea Quijano: “La cultura europea se convirtió en una seducción; daba acceso al poder... La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial” (Quijano, 1992, p. 439), citado en (Castro Gómez, 2005, p. 63). Esa aspiración de,

...ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y, (...) por formas de producir y transmitir conocimientos. La ostentación de aquellas insignias culturales de distinción asociadas con el imaginario de blancura, era un signo de status social; una forma de adquisición, acumulación y transmisión de capital simbólico (Castro Gómez, 2005, p. 63).

No basta con la naturalización de la situación que le es impuesta a los colonizados sino que ese discurso trasciende hacia lo que Memmi llama “el amor por el colonizado y el odio hacia sí mismo”:

El primer intento del colonizado es cambiar de condición cambiando de piel. Encuentra un modelo tentador e inmediato: precisamente el del colonizador. Éste no sufre ninguna de sus carencias, tiene todos los derechos, goza de todos los bienes y se beneficia de todos los prestigios. Dispone de honores y riquezas, de la autoridad y la técnica. Es el otro término de la comparación, que aplasta al colonizado y le mantiene en la servidumbre. La primera

ambición del colonizado será alcanzar ese modelo prestigioso y asemejarse hasta el punto de confundirse con él. De esta conducta, que presupone efectivamente la admiración hacia el colonizador, se ha deducido una supuesta aprobación de la colonización (Memmi, 1969, p. 19).

Esta segunda característica nos permite cerrar el espacio de aproximación a los planteamientos de colonialidad del poder. Ahora, es posible comprender el poder que tuvo el proceso colonizador y el impacto colonial que aún persiste en nuestra sociedad. El deseo de “blanquearse” sigue siendo un sueño.

Qué astucia y sagacidad demostraron los colonizadores para ejercer el poder y transformar no sólo la idiosincrasia propia de cada pueblo, sino que voltearon el odio y resentimiento que pudo despertar su presencia entre los aborígenes en su momento, por un sentimiento de gratitud “por los favores recibidos” y de constante estar en deuda, porque no había manera de compensar a plenitud el trabajo de aproximarnos a la modernidad y a los procesos que nos hiciesen más civilizados, en lo que se constituye una *diferencia colonial*.

Por consiguiente, ahondando en este planteamiento, haré un acercamiento a las categorías “colonialidad del ser y colonialidad del saber”; para ello, es importante introducir aquí las palabras de Maldonado Torres(2007, p. 147) , citado en (Restrepo & Rojas, 2010, p. 136) al decir que:

[...] uno podría decir que hay dos aspectos de la diferencia colonial (epistémico y ontológico) y que ambos están relacionados con el poder (explotación, dominación y control). En resumen, la diferencia sub-ontológica o diferencia ontológica colonial se refiere a la colonialidad del ser en una forma similar a como la diferencia epistémica colonial se relaciona con la colonialidad del saber. La diferencia colonial, de forma general, es, entonces, el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser.

## 1.4 Colonialidad del saber

Como veremos posteriormente, la colonialidad del ser corresponde a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, mientras que en lo que respecta a la colonialidad del saber, ésta representa su dimensión epistemológica. Esto quiere decir que hace referencia al:

...efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto... Por tanto se puede afirmar que el núcleo de la colonialidad del saber consiste en el gobierno de los otros y de sí en nombre de la verdad producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico) (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 136-137).

Con la categoría subalternización, por otra parte, se quiere precisar el hecho de considerar como inferior y de menos valía las formas de producir y difundir el conocimiento de los pueblos no occidentales. El efecto de folclorización, corresponde a un abordaje de las formas de generar y acceder al conocimiento como elementos llamativos, pero no “dignos” de respeto o admiración, ya que no se corresponden con los cánones establecidos por la comunidad científica. Finalmente, el acto de invisibilizar, coherente con lo presentado hasta aquí, corresponde a una postura bastante cómoda; en la cual resulta más fácil hacer cuenta que “eso”, no existe... lo mejor es eliminarlo, anularlo y ni para qué mencionarlo. “La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se afianza su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 137).

Para Walsh (2007, p. 104), ...la colonialidad del saber[...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” ...De ahí el carácter represivo de la colonialidad del saber con respecto a otras modalidades de producción de conocimiento y otros sujetos epistémicos: [...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y ‘científicas’), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza(Walsh, 2007, p. 19), citada en (Restrepo & Rojas, 2010, p. 136).

Estos planteamientos atraviesan, por tanto, esta investigación que pretende develar la manera como los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área Sociales en la educación se encuentran inmersos en esta tradición intelectual, generando procesos de naturalización, no sólo de los conocimientos que son trabajados desde esta cátedra, sino en las prácticas y vivencias al interior del aula.

Durante buena parte de la historia de Colombia, la educación, en general, y las ciencias sociales, en particular, han sido planteadas desde una mirada naturalizada; la occidental. Ésta no había sido discutida, revisada, ni replanteada de esta manera; por esta razón, el trabajo adelantado desde hace algunas décadas con la mirada decolonial, abre un campo muy interesante para el abordaje no sólo teórico sino pedagógico, por cuanto no tendría sentido ni mayor trascendencia si sólo se revisaran los supuestos teóricos, y los contenidos de la malla curricular propuestos en el área de ciencias sociales, si no se pusiera una mirada crítica también los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al interior de las aulas.

La colonialidad del saber supondría una especie de arrogancia epistémicapor quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los

únicos) de acceso a la verdad (sea ésta teológica o secularizada) y, por tanto, suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses...La superioridad asumida de estas modalidades de conocimiento ha estado estrechamente ligada a la dominación europea de otras poblaciones y regiones. De tales modalidades se ha derivado una serie de tecnologías de sujeción y explotación de las poblaciones y regiones de la periferia colonial y postcolonial (Restrepo & Rojas, 2010, p. 137)

La colonialidad del saber ha implicado el desconocimiento y subvaloración de la creación intelectual de diferentes grupos por no ser coherentes con criterios de objetividad, veracidad y validez científica, dados desde el Norte para el Sur global. Así las cosas, los únicos que responden con esos “estándares de calidad en la producción del conocimiento”, son los creadores de dichos criterios, por cuanto fueron diseñados desde sus constructos y enmarcan su elaboración.

Esto debe ser cuestionado, y debemos entrar en la tarea de comprender y, sobre todo, de transformar esa mirada unidireccional que ha persistido durante muchos años. Esto requiere de lo que propone Santos(2006), al decir que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo”; y por lo tanto, “la transformación del mundo puede ocurrir por varias vías, modos, métodos impensables para occidente”. Esta es una invitación para valorar y darle paso a esas apuestas y miradas *otras* en las que “la diversidad del mundo debe ser activada y transformada teóricamente de maneras plurales”(Santos, 2006)

Es justamente en esa dimensión que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ciencias sociales en la educación básica y media, requieren del reconocimiento y establecimiento de un sistema relacional en el cual pueda darse un diálogo horizontal de saberes. Uno de los planteamientos desde el Sur global que se orienta en esa dirección, está presente en lo que Boaventura de Sousa Santos denomina “La Epistemología del Sur [la cual] apunta a prácticas de conocimiento que intensifiquen la voluntad de transformación social”, porque si no se promueve la necesidad y el convencimiento de que

es urgente transformar la realidad, seguramente seguiremos reproduciendo las prácticas coloniales.

Es lo que de Sousa Santos propone como:

...la ecología de los saberes [que] trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento... pretende conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber, buscando maximizar las contribuciones en la construcción de “otro mundo posible”... No se trata de dar igual validez a todos los tipos de saber, sino permitir una discusión que no [descalifique] de partida lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna (Santos, 2009, p. 116).

Esta posibilidad es abordada por Axel Riveros (2013), en la presentación del Seminario “Memorias de los Lugares y Producción de Conocimiento, una valoración desde la escuela”, al afirmar que:

Frente a la formalización del conocimiento de los otros, se ve la necesidad de mirar con respeto y valoración los contenidos que han sido vistos como mero saber cultural, folclórico y de la tradición oral, supuestamente carente de rigor y por ende desacreditado e inferiorizado. Mientras las producciones de los dominantes es conocimiento, las elaboraciones de los otros es vista como solo saber de las prácticas o como ‘un saber vulgar’, referido en la bibliografía convencional sobre epistemología. Al Otro hay que verlo más allá de lo folclórico o sin sustancia, o superar las tendencias que señalan al otro desde el ‘fundamentalismo’, lo cierto es que en el Otro hay una sabiduría y una trayectoria que debemos reconocer (Riveros, 2013, p. 2)

Este llamado al reconocimiento, a sacar del anonimato y a posicionar los saberes *otros*, corresponde, desde luego, a las experiencias y al trabajo que tiene lugar en la escuela. Lugar en el que, infortunadamente seguimos validando y perpetuando la supremacía de ciertos conocimientos, de ciertos métodos de producción y de reproducción del saber.

## 1.5 Colonialidad del ser

Abordada la colonialidad del poder y la del saber, a continuación haré un acercamiento a la categoría de colonialidad del ser, para completar esta trilogía del análisis decolonial.

De manera general, podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. Al igual que la categoría de colonialidad del saber, la de colonialidad del ser es una elaboración de las implicaciones en una dimensión concreta de la categoría de colonialidad del poder (Restrepo & Rojas, 2010, p. 156).

En este caso, el proceso de colonialidad envuelve la misma esencia del ser humano; el mundo occidental ha dispuesto unas reglas, unas condiciones y unas características para que las personas puedan considerarse, o no, seres humanos. Esa humanidad hace referencia a un ser que:

...aparece encarnado por el “Hombre blanco, europeo y postrenacentista”, esto es, por dimensiones racializadas, engenerizadas y geosituadas que marcaran cuerpos y subjetividades específicas de las experiencias vividas por unas poblaciones. (Restrepo & Rojas, 2010, p. 157)

La categoría “racializadas” se corresponde con el concepto de raza y las clasificaciones que de ésta se hace, como lo hiciese Kant en uno de sus escritos:

... Kant está diciendo que la raza, y en particular el color de la piel, debe ser vista como un indicativo de la capacidad o incapacidad que tiene un pueblo para ‘educar’ (Bildung) la naturaleza moral inherente a todos los hombres(1996, p. 68).

Ya se pueden, por consiguiente, ir analizando los términos en los que se construye y plantea la “raza”, un elemento, que dado desde el color de la piel, plantea a unos pueblos como “capaces”, y a otros, como “menos capaces” e incluso, a algunos como totalmente “incapaces”. En este sentido, las comunidades afro y las comunidades indígenas no podían ser consideradas como seres humanos - capaces, ya que – nuevamente – se quedaban cortas para cumplir con los “estándares de calidad” impuestos. Esto lo reafirma Castro, al decir que: “Kant niega la simultaneidad de las formas culturales al establecer una jerarquía moral que privilegia los usos y costumbres de la raza blanca como modelo único de ‘humanidad’ (Castro Gómez, 2005, p. 42).

Ese único modelo de humanidad ni siquiera era posible de seguirse, como sería la tendencia de todo modelo, puesto que las características físicas de las personas, dadas desde la gestación, le impedían acercarse a esas posibilidades. Es decir, que esta característica de inferioridad era inherente a los pueblos ya mencionados y, además, se debía coexistir para toda la vida con esta imposibilidad de no alcanzar la perfección de la humanidad dada sólo para los europeos. En síntesis,

...la colonialidad del ser apunta hacia el ‘exceso ontológico’ que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (Escobar, 2003, p. 62).

Con esto quiero destacar, nuevamente, que la colonialidad ha trascendido el momento histórico del “encuentro” dado en 1492, para comprenderse como un hecho que aún tiene impacto, porque el efecto de esos procesos aún permanece y deambula por nuestras comunidades en pleno siglo XXI.

Por último, quiero hacer mención a la siguiente cita, por cuanto a lo largo del presente capítulo he tratado de seguir la idea del grupo M/C, que plantea que estos procesos de colonialidad del ser ocurren en doble vía; esto significa que, así como tiene incidencias claras en los colonizados, también ella repercute en los colonizados.

...la colonialidad del ser refiere a los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los subalternos coloniales, pero también en los sectores dominantes. En palabras de Maldonado-Torres: “El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (...). Estos efectos atraviesan la constitución ontológica (el ser en el mundo) tanto de quienes se encuentran del lado de la diferencia colonial como de quienes se sitúan del lado del colonizador. La colonialidad del ser no sólo afecta a quienes son inferiorizados, deshumanizados, sino también a quienes se imaginan a sí mismos como superiores y encarnando el paradigma de humanidad (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 157-158).

Es claro que estos procesos de colonialidad ejercen influencia de lado y lado. Sin embargo, cada acto y cada decisión afianzan, aún más, el papel de cada uno en la sociedad; de un lado, los colonizadores se llenarán de argumentos para justificar el por qué de su superioridad y de su papel histórico para direccionar a todo el mundo, ya que han sido los designados para tan alta misión. Y de otro lado, para los colonizados, siempre aparecerán y se afianzará más y más la imposibilidad de ser como el otro, y en parte, se tendrá que convivir con la infelicidad de no poder alcanzar los ideales propuestos, sencillamente porque no se nació en el lugar que era o porque el color de la piel no corresponde a la “grandeza” que pudo haberse alcanzado por la sociedad, si hubiese sido la europea y más adelante la estadounidense.

Después de este recorrido por el eurocentrismo, la modernidad y la colonialidad vista en sus tres modalidades, paso a la última sección del presente capítulo, “la decolonialidad”; con este apartado, pretendo explicar las características de la

decolonialidad y los aportes que ésta hace a los procesos de colonialidad dados y explicados hasta aquí.

## 1.6 Decolonialidad

Para iniciar, es importante hacer la diferenciación entre dos conceptos muy parecidos pero que, en su significado, connotan procesos y demandas diferentes: descolonización/decolonización y decolonialidad; por eso, quiero iniciar con la aclaración que hacen los autores Restrepo y Rojas (2010) al especificar que:

Con descolonización se indica un proceso de superación del colonialismo, generalmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de Estados concretos. La descolonización se tiende a circunscribir a lo que se ha denominado independencias políticas de las colonias, que para las Américas empieza a finales del XVIII y aún no termina (piénsense en el caso de Puerto Rico o Martinica) y en África y Asia se despliega con particular intensidad en el siglo XX. La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (...). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 16-17)

Con los elementos consignados arriba, es claro que la descolonización sería un proceso a través del cual los territorios considerados como colonias, llevaron a cabo luchas con miras a lograr la independencia política y económica que tenían de las llamadas colonias. Este proceso ha perdurado muchos años, y para algunos países, ya sería, al menos en teoría, un proceso terminado. Sin embargo, la descolonización y la consiguiente decolonialidad implican un proceso que busca superar las consecuencias y el impacto que quedó del proceso colonizador en la forma de ser y estar en el mundo, de conocer y de relacionarse con el mundo. Complementemos estas ideas con lo que nos presentan Restrepo y Rojas (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 174-175), al citar al Walsh (2007, p. 24):

La decolonialidad no es algo necesariamente distinto de la descolonización; más bien, representa una estrategia que va más allá de la transformación —lo que implica dejar de ser colonizado—, apuntando mucho más que la transformación, a la construcción o a la creación” (...). Podríamos decir que la diferencia entre ellos proviene de la distinción entre colonialismo y colonialidad, a la que hemos referido anteriormente, marcando el sentido político de la decolonialidad como construcción de un proyecto que implica asumir un lugar de exterioridad en relación con la modernidad. En este sentido, la decolonialidad implica partir de la deshumanización —del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser)— para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos. Por lo tanto, hablar de la de-colonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas, tomando en cuenta la presencia de lo que Maldonado-Torres llama una “actitud de-colonial (Walsh, 2007, pp. 23-24).

Según lo anterior, el proceso de decolonialidad busca que los pueblos colonizados, subalternizados e invisibilizados, puedan salir de esa condición que les fue dada por los europeos, y logren emanciparse desde unas condiciones de creación, deconstrucción y construcción de su ser, saber y poder.

Pero más allá de esto, consideraría que deben apuntarle a la valoración y a la apropiación, reapropiación de sus construcciones, porque no es que no las haya, sino que han sido interna y externamente inferiorizadas e internamente convalidadas en esa condición; entonces, lo que implicaría un cambio y un avance sería el re-conocimiento de esas creaciones como igualmente valiosas, entendiendo los contextos geopolíticos y temporales en los que se plantean.

Para finalizar, quiero traer la cita de Catherine Walsh, retomada por Restrepo y Rojas (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 176-177),

La descolonización no supone una ruptura frente a las lógicas de pensamiento y acción política de la modernidad, mientras la decolonialidad sólo es posible en tanto supone un proyecto otro de existencia, conocimiento y poder, que no se construye exclusivamente en oposición al proyecto moderno/colonial sino que requiere la reconstrucción del poder, saber y ser, en individuos y sociedades que han vivido la experiencia de la colonialidad. Lo que está en juego con el concepto de decolonialidad es subvertir radicalmente (no simplemente reaccionar), desde el lugar de la diferencia colonial, las condiciones del patrón de poder colonial que han subalternizado un sinnúmero de conocimientos, experiencias y modalidades de vida. Esto buscaría, en últimas, la emergencia de otros modelos de vida social, ‘un mundo donde quepan muchos mundos’. La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde ‘lo propio’ y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia) sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas (Walsh, 2007, p. 24).

Con esta cita de Catherine Walsh he querido culminar el primer capítulo de mi trabajo, con el cual espero haber introducido a muchos en el interesante y necesario camino de repensarnos y restituir el lugar que, por años, fue negado por otros y que hizo tan bien la tarea que entre nosotros mismos menospreciamos y subvaloramos lo propio. Quisiera también que la lectura de este apartado motivara no solo a profesionales y académicos a continuar la lucha, sino también al estudiante de media y a muchas personas que, teniendo acceso a estas lecturas, puedan reconocer la importancia de emanciparse y de darse su lugar en la historia de su familia, de su comunidad, de su país y de su planeta.

El siguiente capítulo lo quiero dedicar a hacer una aproximación al recorrido de las Ciencias Sociales como una de las áreas fundamentales y obligatorias en la educación básica y media de las escuelas de Colombia.





## **2. CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

Este capítulo pretende hacer un recuento del camino recorrido por las Ciencias Sociales, para configurarse como tales, y desde allí, analizar cómo ha sido el proceso de vinculación de esta área al campo de la educación en Colombia, particularmente. Entre otros elementos, deseo abordar cómo es considerada una de las áreas fundamentales y obligatorias de la Educación Básica, que debe ser complementada con el área de Ciencias Económicas y Políticas en la Educación Media.

### **2.1 Recorrido histórico por las Ciencias Sociales**

Las llamadas Ciencias Sociales han ido abriéndose paso, sorteando obstáculos y enfrentando cuestionamientos frente a su validez y su importancia. Iniciemos el recorrido teniendo presente que, según Wallerstein(2006, p. 4), “La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento (...) por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica”. Mencionar que este área es una construcción moderna, se puede asociar, desde ahora, con los elementos abordados en el capítulo anterior respecto de la modernidad, lo cual nos da luces sobre el contexto y las pretensiones que pudieron tener su origen y consolidación.

Según el autor mencionado, desde sus inicios, las Ciencias Sociales estuvieron fuertemente marcadas por la presión de generar un conocimiento que fuera verificable, demostrable y empíricamente comprobable. Además,

Para el comienzo del siglo XIX la división del conocimiento en dos campos ya había perdido el sentimiento de que los dos eran esferas ‘separadas pero iguales’, adquiriendo en cambio un sabor jerárquico, por lo menos a los ojos de los científicos naturales – conocimiento cierto (ciencia), distinto de un conocimiento que era imaginado e incluso imaginario (lo que no era ciencia) (Wallerstein, 2006, p. 7).

Esto quiere decir que los campos del conocimiento se estaban estructurando no de manera horizontal, sino vertical, y con esto, las llamadas Ciencias Naturales ostentaban y defendían el título de ciencia, que les hacía más importantes, más sólidas e incuestionables. Además, ya desde el “siglo XVIII estaba claro que los científicos naturales habían ganado los derechos exclusivos sobre quién controlaría el conocimiento sobre la naturaleza; la duda era, sobre quién controlaría el conocimiento sobre el mundo humano”(Wallerstein, 2006, p. 8). Quienes lo hicieran, debían acoger el método que había sido aprobado como científico para llevar a cabo sus estudios, y tener la rigurosidad requerida, según un grupo de expertos; de lo contrario, sus aportes serían producto de la doxa y no de la episteme<sup>2</sup>.

De acuerdo con Wallerstein, la principal institución encargada de la construcción de conocimiento fue la Universidad, que “revivió a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX” (Wallerstein, 2006, p. 9), con lo que, desde ese momento, “la historia intelectual del siglo XIX [estaría] marcada principalmente por (...) [la] disciplinarización y [la] profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento” (2006, p. 9).

Con lo anterior, es evidente que la Universidad fue consolidándose como un lugar en el que no sólo se producía conocimiento válido, sino que era de allí de donde salían los

---

<sup>2</sup> La doxa u opinión era un conocimiento superficial, parcial y limitado, vinculado a la percepción sensorial, primaria e ingenua. El conocimiento dóxico versa sobre las apariencias, no sobre la realidad. Se trata de un conocimiento fenoménico y, en consecuencia, engañoso e, incluso, falso. De ahí que sea catalogado como un conocimiento inferior, empírico, característico de la gente no instruida, inculta, es el saber vulgar. Episteme, por el contrario, suele traducirse como conocimiento científico, pero para los griegos tenía aún el carácter especializado que hoy se atribuye a la ciencia. Para ellos era un saber absolutamente necesario, porque penetraba hasta las causas y fundamentos de las cosas; objetivo, porque dependía de la naturaleza misma y no de nuestras construcciones artificiales sistemático, porque estaba organizado de acuerdo con parámetros lógicos y racionales: no era el resultado de una mera acumulación sin orden ni concierto. En consecuencia, era un conocimiento pleno, total, no fragmentario ni parcial, ya que versaba sobre la realidad misma, comprendía sus conexiones profundas, necesarias y últimas, de modo que era capaz de dar razón del por qué íntimo de las cosas. El significado de episteme ha variado a lo largo de los siglos, pero su vieja aspiración de alcanzar un conocimiento cierto, verdaderamente explicativo, bien fundamentado, organizado sistemáticamente y, de ser posible, riguroso y exacto, siguen vivos en las ciencias y la filosofía. (Tomado de: <http://conocerelconocer.blogspot.com/>)

productores de conocimiento. Esto desencadenaría, más adelante, luchas y rivalidades, porque lo que no fuese producido al interior de la academia y bajo los preceptos indicados (doxa), no podía ostentar el título de conocimiento válido o científico; además, las personas que no formaran parte del círculo de intelectuales no podían ser consideradas como productoras de conocimiento. La Universidad abrió así paso a una “comunidad científica” que era la experta y la que tenía el aval para certificar la validez, pertinencia y veracidad de todo “conocimiento”.

En el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron como un abanico para cubrir una gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se hallaba la matemática (...) y a su lado las ciencias naturales (...) en el otro extremo estaban las humanidades (...) y entre las humanidades y las ciencias naturales así definidas quedaba el estudio de las realidades sociales (...) los estudiantes de las realidades sociales quedaron atrapados en el medio, y profundamente divididos en torno a esos problemas epistemológicos (Wallerstein, 2006, p. 12).

Y fue así, en medio de las ciencias naturales y las humanidades, como las Ciencias Sociales se irían abriendo paso, para irse posicionando e ir defendiendo sus construcciones y creaciones, a veces, desde una mirada complaciente que se inclinaba a alguno de los dos extremos; otras veces, un poco más independiente; reivindicando sus propios avances a la luz de lo que sería una apuesta diferente, pero no por ello inválida. En ese camino de construcción, “... se propusieron un gran número y diversos conjuntos de nombres de ‘temas’ o ‘disciplinas’ (...) había una convergencia o consenso general en torno a unos pocos nombres específicos (...) [que] eran principalmente cinco: historia, economía, sociología, ciencia política y antropología” (Wallerstein, 2006, p. 17). Estos nombres, más adelante, se posicionarían como campos de conocimiento al interior de las Ciencias Sociales.

### 2.1.1 Áreas de conocimiento en Ciencias Sociales

En su libro *Abrir las Ciencias Sociales*, Wallerstein plantea las principales áreas del conocimiento de las Ciencias Sociales que, como veremos enseguida, son retomadas, profundizadas y consideradas de mayor importancia para la escuela por los “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en Colombia”, en la educación básica (primero a noveno grados): historia y geografía, y en la educación media (décimo y once grados), las cuales son complementadas con las Ciencias Económicas y Políticas.

La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma fue la historia, estimulada por los imperios y naciones de occidente, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.).

A partir del siglo XIX surge la disciplina llamada economía, la cual adquiere estatus independiente a mediados de siglo, orientándose a demostrar cómo el comportamiento económico se rige y equilibra por la ley del *laissez-faire* (dejar hacer).

La ciencia política surgió un poco más tarde como disciplina de las Ciencias Sociales; debido a la resistencia que presentaron las facultades de derecho a dejarse arrebatar de su ámbito, un campo que consideraban propio; sólo se consolida autónomamente después de 1945.

Hay disciplinas que nunca llegaron a verse como componentes fundamentales de las Ciencias Sociales. La geografía, tan antigua como la historia, emergió en las universidades a fines del siglo XIX como una ciencia dual, oscilando entre la geografía física y la geografía humana (influencia del ambiente), caracterizada por adoptar una perspectiva generalista y sintetizadora (no analítica) (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 16).

En este proceso de consolidación, fue necesario “el esfuerzo de cada una de las Ciencias Sociales, por definir lo que la distinguía de las demás, especialmente lo que la diferenciaba de cada una de las que parecían estar más próximas en cuanto a contenido en el estudio de las realidades sociales” (Wallerstein, 2006, p. 34).

Esto hizo que se presentara una marcada “tendencia entre 1850 a 1945 por el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y una subordinación a los intereses del poder estatal” (MEN, 2002. 16). Esa subordinación implicó un juego en el que lo que se trabajara, lo que se creara y lo que se enseñara, dependía de los poderes políticos y económicos de turno. La producción intelectual seguía al servicio y estaba limitada por el poder estatal; éste decidía si invertía, si apoyaba las investigaciones y las producciones académicas dadas desde estos campos del conocimiento: “Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales, para comprender y explicar la vida social desde una perspectiva unidisciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad” (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 16).

En este sentido, las Ciencias Sociales, requieren de un trabajo interdisciplinar, en el que sea posible el diálogo de saberes no sólo entre las consideradas ciencias, sino también un diálogo entre el saber que tienen los estudiantes y el saber que se pretende abordar en la escuela. Este ejercicio de la interdisciplinariedad según señala Orlando Fals Borda en la entrevista publicada por la Revista de Ciencias Sociales, se está abriendo campo.

Por allí se dibuja un futuro interesante y útil para todos (universidades y sociedad), que obligará a reorganizar a las instituciones con base en una diferente división del trabajo intelectual, inclusive formando nuevas disciplinas donde las actuales se tocan. Los defensores del statu quo se encuentran hoy a la defensiva, a causa de la crisis insoluble que crearon con sus técnicas y enseñanzas tradicionales. Estas hoy tienden a ser, en general, incongruentes con las necesidades colectivas más sentidas, u obsoletas desde el punto de vista científico. De allí el desgano con que las reciben los estudiantes y profesionales más exigentes (Fals-Borda, 1999, p. 5).

Sin embargo, este trabajo interdisciplinar requiere ir más allá de los saberes considerados como científicos y de las listas de contenidos con las cuales se “nutren” las clases que se realizan en las escuelas;

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar [también] nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, pp. 16-17).

Estas palabras del discurso oficial, escritas en el año 2002, siguen siendo válidas para el abordaje de la realidad que enfrentamos, más de una década después, en la escuela. La mirada disciplinar y fragmentada, tan marcada durante varias décadas, ya está revaluada y lo que se busca es la integralidad de los análisis para comprender la realidad como un todo. Sin embargo, esta integración debe apuntar a lo que menciona Vasco:

...la integración de las diversas disciplinas entre sí no tendrá mayores logros educativos si estos conocimientos académicos no se integran también con los saberes cotidianos que traen los estudiantes a la escuela... Por tanto, solamente si los conocimientos disciplinares se integran, confrontan y relacionan con los saberes cotidianos podrán contribuir a una mejor comprensión y a una reorientación de la acción de las personas (Vasco, 2001, p. 32).

He querido retomar el aporte de Vasco, por cuanto la decolonialidad apunta también a un reconocimiento de los saberes que las personas han construido en sus grupos primarios, como son la familia y la comunidad; de esta manera, es necesario validar el conocimiento que nuestros/as estudiantes traen al llegar a la escuela; si no lo reconocemos y partimos de éste, podríamos estar cayendo, nuevamente, en un proceso de invisibilización y negación de lo que es el otro/a.

Es lo que se menciona en el *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*, publicado en Venezuela en el año 2007, se requiere de “aprendizajes inter y transdisciplinarios, entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento, a través de experiencias en colectivo y contextualizadas” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007). Es justo esto a lo que he querido hacer referencia en el párrafo anterior; a la idea de un trabajo que integra el conocimiento, las personas y el contexto en el cual se encuentran.

### **2.1.2 Ciencias sociales entre el “eurocentrismo” y las “dos culturas”**

Retomando el recorrido histórico que estamos realizando, de la mano de los aportes de Wallerstein, es importante mencionar que en la década de,

...1970, pasaron al primer plano otras dos cuestiones que habían surgido en el período de posguerra: el grado en que las ciencias sociales (y en realidad todo conocimiento) eran ‘eurocéntricas’, (...) y el grado en que la arraigada división del pensamiento moderno en las ‘dos culturas’ era un modo útil de organizar la actividad humana (Wallerstein, 2006, p. 53).

En relación con la primera cuestión, recordemos que, ya desde el inicio de esta investigación, presentábamos la influencia eurocéntrica en la construcción del conocimiento, en general, y de las Ciencias Sociales, en particular. De este modo, es coherente comprender que ciertas “...afirmaciones [sean] concebibles únicamente desde dentro de determinado sistema social, impuesto siempre por medio de instituciones y prácticas históricas... [que lo hacen] perecedero” (Wallerstein, 2006, p. 54). Según esto, no sólo el sistema y sus instituciones hacen que se valide o invalide un conocimiento, sino que, estas mismas localizadas de manera específica, hacen que persista y se mantenga en el tiempo, sin que haya lugar a cuestionamientos de largo alcance; porque la tarea de transformar las realidades que se han mantenido y se han anclado fuertemente en una construcción de la episteme occidental por más de tres siglos se hace muy difícil.

Lo anterior es posible comprender puesto que, pequeños círculos eurocéntricos de “científicos”, se especializaban cada vez más en sus tareas y publicaban una serie de documentos que “debían” ser leídos por el resto del mundo, para ser adaptados a las realidades de sus pueblos. Las personas que leyeran y estuvieran a la vanguardia de lo europeo fueron consideradas durante muchos años como cultas, y gozaron de gran respeto y reconocimiento en la sociedad.

Esta situación, acompañada del “privilegio” de tener exponentes europeos en ciertos eventos de carácter nacional, hacía que fuera más prestigioso el evento a desarrollar. Esto no quiere decir que los aportes de pensadores europeos deban descalificarse o desconocerse; es, simplemente, una vez más, un llamado a repensar la manera como tejemos nuestras relaciones con ciertas regiones del mundo, relaciones que no suelen darse de manera horizontal, sino por el contrario, vertical, en donde ellos/as (europeos y estadounidenses) están en la cúspide y nosotros (latinoamericanos) estamos por debajo de su producción y de sus capacidades.

Como añade Wallerstein: “...lo que las ciencias sociales presentaban como aplicable al mundo entero en realidad representaba solo las opiniones de una pequeña minoría de la humanidad” (2006, p. 56); en este caso, hablamos de la producción intelectual de los europeos, quienes en más de una oportunidad, afirmaban que el éxito que, en diferentes ámbitos de la vida social, habían alcanzado ellos se debía a la calidad superior de sus sistemas educativos y del grupo de científicos que trabajaban incansablemente para *ilustrar* al resto de la humanidad.

“Además (...) las opiniones de esa minoría habían llegado a dominar el mundo del conocimiento simplemente porque esa minoría también dominaba el mundo fuera de las universidades” (Wallerstein, 2006, p. 56). Es decir, obedecía a una lógica del saber-poder, y esto es claro y se sigue presentando en nuestra cotidianidad; el dominio político y económico de un grupo reducido de naciones y empresas han desplegado una ofensiva que

ataca todos los frentes de la sociedad; con ello me refiero a los aspectos cultural, tecnológico, científico y otros. En las palabras de Wallerstein:

...El hecho de que las ciencias sociales construidas en Europa y Estados Unidos durante el siglo XIX fueran eurocéntricas no debe asombrar a nadie. El mundo europeo de la época se sentía culturalmente triunfante y en muchos aspectos lo era. Europa había conquistado el mundo tanto política como económicamente, sus realizaciones tecnológicas fueron un elemento esencial de esa conquista y parecía lógico adscribir la tecnología superior a una ciencia superior y a una superior visión del mundo (2006, p. 57).

Esta situación de dominio no solo viene dada o impuesta desde afuera, sino que también se configura internamente: "...Los científicos sociales tienen misiones, igual que los líderes políticos o religiosos; buscan la aceptación universal de determinadas prácticas en la creencia de que eso maximiza la posibilidad de alcanzar ciertos fines, tales como conocer la verdad" (Wallerstein, 2006, p. 58).

En esta búsqueda de la veridicción, es posible pensar que los llamados científicos sociales de nuestra región pretendieran dominar aquellos conocimientos considerados válidos e infalibles, y desde allí, avanzar en la difícil tarea de lanzar tímidamente sus propuestas, para ver si agradaban a la comunidad académica, que les daría el visto bueno y con esto, podrían obtener el anhelado reconocimiento y lograrían posicionarse en el mundo intelectual.

Como dice Wallerstein, "es un hecho que hay algunas cosas que son universalmente ciertas, el problema es que los que tienen el poder social tienen una tendencia natural a ver la situación actual como universal, porque los beneficia"(2006, p. 63); ese es el verdadero problema al que nos enfrentamos, no sólo como "científicos sociales", sino también como docentes, ya que lo que consideramos como válido, lo interiorizamos tanto, que sentimos que las demás personas deben considerarlo igualmente,

y hacemos lo posible para que acojan muestra ideas, nuestros puntos de vista, simplemente porque eso nos hace sentir mejor.

...En 1978, Engekbert Mveng, catedrático africano, escribió un artículo titulado ‘De la sumisión a la sucesión’ en el que decía: ‘Hoy el Occidente concuerda con nosotros en que el camino hacia la verdad pasa por numerosos caminos distintos de los de la lógica aristotélica o tomista o de la dialéctica hegeliana. Pero es necesario descolonizar las propias ciencias sociales y humanas’. El reclamo de inclusión, el reclamo de elucidación de las premisas teóricas ha sido un reclamo de descolonización, es decir, de transformación de las relaciones de poder que crearon la forma de institucionalización de las ciencias sociales que hemos conocido hasta ahora(Wallerstein, 2006, p. 62).

Esta cita es muy propicia para el trabajo que desarrollo en esta tesis, por cuanto enuncia y denuncia la necesidad de descolonizar los procesos de institucionalización de las ciencias sociales que se dieron y que se siguen presentando. Esas ciencias sociales que Engekbert, presenta como las conocidas hasta ese momento, representan un llamado que, como docente, siento la necesidad de responder, por cuanto han transcurrido varias décadas desde este planteamiento y aunque ya se ha iniciado el camino de descolonizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales, no hemos logrado avanzar mucho, por el hecho de que el modo de apropiación de las mismas desde la episteme europea está tan naturalizado y tan institucionalizado, que salir de esos esquemas propuestos demanda esfuerzo, convicción y preparación.

Después de abordar la primera cuestión, las ciencias sociales como una construcción eurocéntrica, paso ahora a la segunda cuestión: la realidad y la validez de la distinción entre las ‘dos culturas’, la “europea” y la “latinoamericana” de la cual, quisiera destacar tres aspectos: el primero, que es muy cierto que el mundo actual, “...es un mundo más inestable, un mundo mucho más complejo, un mundo en el que las perturbaciones desempeñan un papel muy importante, y donde una de las cuestiones clave es explicar

cómo surge esa complejidad” (Wallerstein, 2006, p. 68). Esta situación de complejidad demanda nuevas formas de aproximarse, de comprender y de transformar esas realidades y, demanda también nuevos “científicos sociales”.

En esta idea de la distinción de las dos culturas, resulta valioso el aporte y el cuestionamiento que nos hace Santiago Castro al referirse a Latinoamérica. En primer lugar, menciona que se parte,

“del supuesto de que América Latina es un ‘lugar’, o una ‘cultura’ o incluso un imperativo moral; y que todos los que nacen en ese lugar y comparten esa cultura son ‘latinoamericanos’ o latinoamericanistas’ si comparten el imperativo moral aunque no hayan nacido ahí... Latinoamérica no es un ‘lugar de enunciación y mucho menos una ‘cultura’, sino un significante que opera de una u otra forma conforme sean los dispositivos de poder en los cuales se haya inscrito(Castro-Gómez, 2011, p. 248).

Esto nos evoca la idea de desnaturalizar y de cuestionar lo que damos por supuesto. Resulta muy fácil afirmar que todo el que nace en un país de América Latina es latinoamericano; sin embargo, el llamado de Castro Gómez, apunta a cuestionar esta verdad aceptada. En primer lugar, la división del continente americano fue dada por los europeos y más adelante, reafirmada por Estados Unidos. En segundo lugar, la identidad y el sentido de pertenencia que tienen las personas que habitan en estos territorios no necesariamente apunta a una condición de ser latinoamericanos; es más, parece ser que los elementos que tenemos para dotar de unidad a nuestra región son los propuestos por europeos y norteamericanos; entre ellos, podríamos mencionar asuntos geográficos: como la ubicación espacial; asuntos económicos, como el subdesarrollo y pobreza, asuntos culturales, como el folclore y el idioma, asuntos políticos: como las relaciones internacionales tensas; entre otros.

Sin embargo, falta hacer un ejercicio juicioso de identificar aquello que implica ser latinoamericano, pero producto de una reflexión “desde el Sur” como la plantea Santos, y no seguir repitiendo lo que otros han dicho que somos. En este sentido, Foucault nos

recuerda que: “deberíamos tener en cuenta las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Es necesaria una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales” (Santos, 1988, p. 4). Desde una mirada y una lectura actual es que podemos empezar a deconstruir y reconstruir nuestro ser en este mundo como sujetos y no como objetos.

De otra parte, si bien es cierto que “las disciplinas cumplen con la función de disciplinar las mentes y canalizar la energía de los estudiosos” (Santos, 1999, p. 103), la cuestión ahora estriba en tratar de darle un vuelco a esa mirada unidireccional y disciplinar y apoyarnos en ideas como las planteadas en “Indisciplinar las Ciencias Sociales” (Walsh, et al., 2002), en donde sean puestos sobre la mesa saberes catalogados como “no científicos” pero que deben gozar del respeto y de la acogida de los encargados de la generación de conocimiento. Un conocimiento que no resulta ajeno al contexto en el que se produce, y mucho menos es indiferente con los sujetos que lo desarrollan.

Esta apuesta se relaciona con los planteamientos de Santos, cuando afirma que, “el aprendizaje de determinados saberes puede implicar el olvido de otros, y en última instancia, la ignorancia de estos”(1999, p. 114). Si en la escuela no damos espacio a los saberes que posee la comunidad en la cual trabajamos y con la cual deberíamos trabajar, entonces seguiremos haciendo un ejercicio descontextualizado y de poco significado.

Debemos subvertir ideas como la expresada por de Sousa Santos al asegurar que,

...desde el punto de vista epistemológico, la sociedad capitalista moderna se caracteriza por favorecer las prácticas en las cuales predominan las formas de conocimiento científico. Esto implica que solo la ignorancia de éstas sea verdaderamente descualificante. Este estatuto privilegiado concedido a las prácticas científicas provoca que sus intervenciones en la realidad humana y natural sean favorecidas (1999, p. 114).

Si no reflexionamos y cambiamos algunas prácticas en la universidad y en la escuela, seguiremos considerando que los saberes contenidos en el plan de estudios son

mucho más importantes y valiosos que aquellos que traen los estudiantes al aula de clases; estos serán considerados como experiencias y anécdotas y no serán escuchadas y apropiadas por las personas que estén presentes, puesto que esto no tiene nada que ver con la clase, o con la disciplina o con las notas que se van a obtener al final del curso.

En último lugar, rescato la idea de los aportes de los denominados “estudios culturales<sup>3</sup>”, a partir de los cuales se ha intentado abrir el espectro desde el cual se han trabajado las comunidades humanas y que pretenden abordar, al menos como tarea inicial, “tres temas: primero, la importancia central... de los estudios de género y todos los tipos de estudios ‘no eurocéntricos’, segundo... una ‘nueva actitud hermenéutica’ y tercero, la estimación de los valores asociados con las realizaciones tecnológicas y su relación con otros valores”(Santos, 1999, p. 71).

---

<sup>3</sup>...De forma general, los estudios culturales toman como punto de partida el análisis de formas culturales contemporáneas en un determinado estado del capitalismo, formulando respuestas particulares a la inserción de las industrias culturales en la vida cotidiana. Este tipo de análisis que comienza a ser implementado en Inglaterra a fines de los años 50, se encuentra en América Latina en los 80... Principalmente, el debate sobre la modernidad, el horizonte marxista vigente en los años 70 y el tema de la globalización, obligaron a repensar la trama teórica vigente... La propuesta construida por los estudios culturales es singular. Esa tradición propone una mirada interdisciplinaria que entiende los procesos culturales como interdependientes y no como un fenómeno aislado, como usualmente es la práctica de tratamiento de la mayoría de las disciplinas. Esa interdependencia caracteriza una relación dinámica con otras esferas, principalmente, con la estructura o los procesos productivos... El interés central es percibir las intersecciones entre las estructuras sociales y las formas y prácticas culturales... Aunque la vertiente latinoamericana de los estudios culturales haya emergido y se haya localizado preferentemente en el ámbito académico, sigue entrelazada con un movimiento coyuntural de redemocratización de la sociedad y observación intensa de la acción de los movimientos sociales de la época. Las profundas alteraciones que estaban ocurriendo en la dinámica social en los 70, atrajeron la mirada de los intelectuales que individualmente han elaborado análisis *críticos* sobre la vida social y cultural contemporánea. Es ese tipo de enganche político el que se da en los estudios culturales latinoamericanos. (Tomado de: Ana Carolina Escosteguy. Una mirada sobre los estudios culturales latinoamericanos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. VIII, núm. 15, junio, 2002, pp. 35-55, Universidad de Colima México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31681503>)

La anterior es una de las apuestas que las Ciencias Sociales han venido haciendo en los últimos años en América Latina. Esta tarea de realizar estudios “no eurocéntricos”, no es una lucha por desconocer o invalidar las construcciones europeas y norteamericanas: se trata, más bien, de un intento por incluir nuevos horizontes de profundidad en los cuales, los que nos dedicamos a navegar en el mar de las Ciencias Sociales, complementemos estos trabajos y enriquezcamos la mirada, no sólo con nuevas producciones sino, principalmente, con el debido reconocimiento y respeto que debe expresarse a tantas personas, vivencias, creencias, construcciones y, en general, cosmovisiones que fueron invisibilizadas o, simplemente, presentadas como elementos mitológicos o pintorescos de una comunidad, y que ahora, con una mirada más amplia, más compleja y desnaturalizada, nos permite acercarnos y enriquecernos con sus valiosos e importantes aportes.

## **2.2 Marco legal**

Después de hacer un pequeño recorrido por el trasegar de las Ciencias Sociales, quiero detenerme un momento y analizar el surgimiento del área de Ciencias Económicas y Políticas en la educación en Colombia, respecto del marco jurídico que emerge como parte de los dispositivos de la educación formal en el país.

Para ello, quiero iniciar diciendo que en Colombia, las Ciencias Sociales hacen parte de la educación en los niveles de básica y media. La primera, es entendida según la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), en su “Art. 19... como la educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”, mientras que la educación media, señalada en el “Art. 27... constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”.

La disposición legal de las Ciencias Sociales como área fundamental y obligatoria nos remite al Art. 23 de la Ley 115, que dice:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1.Ciencias naturales y educación ambiental. 2.Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4.Educación ética y en valores humanos. 5.Educación física, recreación y deportes. 6.Educación religiosa. 7.Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8.Matemáticas. 9.Tecnología e informática.

Es claro que la enseñanza de las Ciencias Sociales se considera relevante dentro del proceso de formación de los estudiantes y, por ello, se cita como área fundamental y obligatoria. Sin embargo, quisiera llamar la atención sobre la cantidad de apéndices que se derivan de nuestra área: historia, geografía, constitución política y democracia; eso, sin contar con las cátedras que surgieron después de esta normatividad inicial y que se han anclado a este campo del conocimiento, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Al seguir el camino del desarrollo de la normatividad educativa de años recientes, llegamos al momento en el cual “aparecen” las ciencias económicas y políticas, como áreas que deben enseñarse en la educación media. En efecto, la Ley 115 en su Art. 31, al señalar las áreas fundamentales de la educación media académica menciona que: “para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”. Como se lee, una de las áreas introducidas en este nivel, corresponde entonces a Ciencias Económicas y Políticas (al lado de la filosofía), y desde ese año (1994), en los diferentes colegios de nuestro país se empiezan a analizar, debatir y organizar los planes de estudio, correspondientes a estas “nuevas áreas”.

En el desarrollo de esta tarea, las instituciones educativas adoptaron diferentes modalidades; una, caracterizada por concluir el programa de Ciencias Sociales en grado noveno de modo que, en la educación media (décimo y undécimo), se pasara a introducir el área de ciencias económicas y políticas. En otros casos, se debatió si se trabajaba un área llamada “Ciencias económicas y políticas”, o si éstas correspondían a dos campos disciplinarios del saber que deben abordarse por separado, o, si debían articularse con el área de ciencias sociales.

Para dar continuidad y coherencia a estos problemas presentaré, de manera general, los aportes y la mirada que se hace desde el discurso oficial de los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Ciencias Sociales, para desde allí, en el siguiente capítulo formular las miradas críticas y las potencialidades que abren esos espacios en la educación, desde los aportes de la decolonialidad.

### **2.2.1 Lineamientos Curriculares**

Los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales fueron publicados y divulgados durante el año 2002, acorde con las disposiciones que estos plantean para la enseñanza de este área en particular y, en consonancia con los objetivos propuestos para esta investigación, se hizo una relectura y una selección de aquellos elementos que guardan estrecha conexión con la preocupación central sobre la emergencia de este tema en el currículo colombiano. A continuación, se esbozan las ideas retomadas de los lineamientos, directamente.

En primer lugar, se afirma que la orientación curricular ofrecida por los Lineamientos Curriculares “busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y

solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002). En este respecto, está claro el llamado a los procesos de educación, en general y, en particular a los dados en el área de Ciencias Sociales, a propender por una formación orientada hacia la construcción de ciudadanía, en la cual se logre tener un conocimiento de la realidad, de manera tal, que sean dilucidados los problemas que el tema enfrenta, sus necesidades y la manera en que pueden ser solucionados y satisfechos.

En segundo lugar, en la publicación de los Lineamientos Curriculares se plantean como objetivos del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, los siguientes:

Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-. Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes. Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida. Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 24)

Como puede leerse de manera directa, en los objetivos que se trazan para el área de Ciencias Sociales, resulta evidente la apelación que se hace a la participación, a la conciencia crítica, al ejercicio de construir ciudadanos-sujetos, a respetar la diferencia y la diversidad. Estos llamados serían una muestra del interés renovado de las Ciencias Sociales por conectarse con el contexto más cercano de los y las estudiantes en la formación que tengan en la escuela. Estos elementos son contemplados en la investigación

de la profesora Ruth Amanda Cortés(2013)<sup>4</sup>, allí se “anuncia cómo entre el siglo XIX y el siglo XXI, pasó de considerarse la Institución Escolar como exclusiva en la tarea de formar sujetos de deberes y derechos para la Nación, a una Sociedad Educadora que los forma para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global”.

Este interés por fomentar la ciudadanía, se refleja nuevamente en una publicación reciente (2013) de la Secretaría de Educación y la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. titulada “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia”, en donde se menciona que:

La apuesta de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia se distancia de los enfoques tradicionales de la ciudadanía, tales como el enfoque liberal, el enfoque comunitarista y el enfoque cívico republicanos, toda vez que en ellos subyace la idea de la ciudadanía como un ‘*status*’ a partir del cual los individuos toman decisiones racionales en el marco de un conjunto de derechos individuales, o bien en el marco de la deliberación sobre el ‘*bien común*’ que ocurre en la esfera pública donde a través de la participación y los mecanismos formales de representación y mediación se ejerce la ciudadanía. Así pues, la propuesta epistemológica de la SED se enmarca en los enfoques alternativos de la ciudadanía dado que allí se problematizan los anteriores supuestos y se plantea que en la construcción y ejercicio de la ciudadanía ‘el proceso’ es más relevante que el ‘*status*’, que las personas disponen de diferentes capacidades y oportunidades para participar y que el poder y más exactamente las relaciones de poder se constituyen en un elemento consustancial a la ciudadanía. Así mismo. Este enfoque alternativo sostiene que las escalas donde las luchas ciudadanas tienen lugar no están limitadas por el Estado (Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá , 2013, pp. 4-5).

---

<sup>4</sup> Para ampliar esta parte se puede consultar Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004 de Ruth Amanda Cortés Salcedo. Allí se describe una “investigación [que] partió de la pregunta por lo que hay en el trasfondo de las múltiples reformas que ha sufrido el sistema educativo colombiano en las últimas décadas y la reiteración en ellas del discurso sobre la función escolar de educar para la democracia y para la ciudadanía, tanto desde las normas como desde los saberes”.

A simple vista, estos propósitos gozan de aceptación por parte de los actores educativos por cuanto en teoría sería muy positivo para un país el hecho de contar con una población cada vez más capacitada y empoderada de su ser en este mundo como sujetos de derechos, sujetos políticos y sujetos históricos.

Sin embargo, estos objetivos bien podrían ser considerados como pretensiones, puesto que se han quedado en el papel, y el ejercicio de la ciudadanía, la participación y el respeto por la diferencia, por citar algunos elementos, no han trascendido a la cotidianidad de las escuelas. Con frecuencia, los medios de comunicación anuncian y denuncian graves casos de violencia e intolerancia en la escuela, que han desencadenado fuertes riñas entre los jóvenes no sólo al interior de la institución educativa, sino también con otros colegios. Además, los pocos espacios de participación con que cuentan los estudiantes al interior de la escuela no son aprovechados, bien sea por desconocimiento, falta de interés o simplemente porque son negados y los y las jóvenes no se preocupan por rescatarlos o apropiarlos. En este mismo sentido, podemos ubicar la apatía que genera en un buen número de estudiantes el ejercicio de postularse a algún cargo de representación estudiantil, así como la falta de proyección y actuación de los y las jóvenes en los asuntos políticos de su institución y qué no decir, de su comunidad y su país.

Uno de los objetivos finales del área consiste en: “Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral”, y no debemos pasar por alto esta idea; ya que existe una clara y latente preocupación del personal docente y las directivas de varias instituciones educativas por responder a las exigencias que vienen de afuera, de criterios internacionales, de necesidades expresadas por ciertos grupos de poder que se manifiestan en este tipo de documentos, como sentidas y necesarias para todas las comunidades

educativas. Es el caso de las pruebas internacionales (como PISA<sup>5</sup>) que evalúan las “competencias” que tengan las y los estudiantes que se presentan a ellas, sin importar las particularidades de sus contextos y de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y que, tras los resultados dejan el mal sabor, a países como Colombia, por encontrarse en uno de los puestos más bajos(El Tiempo, 2014)<sup>6</sup>.

En ocasiones, los contenidos del área se orientan a partir de las exigencias de las pruebas de Estado, y el plan de estudios incluye o excluye temáticas de acuerdo con las disposiciones dadas. Además, las estrategias e instrumentos de evaluación son pensados en orientación a la manera en que se diseñan las preguntas a las cuales van a enfrentarse los y las estudiantes. Parece ser que es tan importante obtener muy buenos resultados que, desde básica primaria, se hacen ejercicios de “preparar” para las pruebas que presentan a lo largo de su vida escolar.

En el año de esta publicación, la prueba de Estado, en Colombia, conocida durante muchos años como ICFES, y luego SABER 11, anunció un nuevo cambio para los jóvenes que van a presentar su examen en el mes de agosto. Se advierten ajustes, en el estilo de las preguntas, la concreción de áreas para evaluar y la inclusión de preguntas abiertas, entre otros elementos. Estas modificaciones llegan a las instituciones educativas como una alarma que dispara la atención de directivas, docentes, estudiantes y padres/madres de familia, quienes preocupados por los ajustes, agotan recursos para adecuar sus dinámicas institucionales y pedagógicas a las pretensiones del nuevo diseño.

Pasando a otro punto, los Lineamientos del área plantean la necesidad de una “...conexión entre conocimiento y acción como una de las características de las ciencias

---

<sup>5</sup> Por sus siglas en inglés “Programme for International Student Assessment” (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), consiste en una serie de exámenes estandarizados, para estudiantes de 15 años de edad, que son producidos por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), y se realizan cada tres años.

<sup>6</sup>En el caso de Colombia, el país ocupó el último lugar, generando debates múltiples (Véase: “Colombia se vuelve a ‘rajar’ en pruebas Pisa”, *El Tiempo*, 1 de abril de 2014).

crítico sociales, en la medida en que se reconoce el interés práctico de todo conocimiento y su necesaria proyección social en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder” (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 40). Desde esta mirada, la propuesta de los lineamientos apunta hacia un trabajo que redunde en beneficios para las comunidades, en las cuales el conocimiento que éstas producen en ella es reconocido como válido y, además, le exigen a la escuela que el conocimiento que se genera en su interior no solo parta de los saberes que poseen los y las estudiantes, sino que se les devuelva de un modo enriquecido y aportante para las realidades que se entretajan en los lugares donde viven.

Las ciencias sociales, a lo largo de su existencia, han realizado una relectura de su papel en la sociedad y de la manera como pueden aportar al ejercicio de construir ciudadanía. Para ello, han hecho una serie de revisiones epistemológicas y pedagógicas, principalmente, que le permitan acercarse y lograr ser coherente con las necesidades, intereses y expectativas de la educación y de las y los jóvenes de hoy. Es por ello que, desde la propuesta estatal que estamos analizando, se plantean y señalan:

...ciertas exigencias y principios para las Ciencias Sociales actuales y futuras como son: la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, pág. 40).

De los anteriores exigencias y principios, quisiera resaltar: la flexibilidad y complementariedad y, la apertura crítica; he escogido éstas, no porque considere poco importantes a las demás, sino porque estas dos categorías van muy de la mano con la apuesta decolonial en la que inscribo este trabajo de investigación, pues una construcción de las ciencias sociales en la escuela desde esta mirada se vincularía con la necesidad de que emerjan saberes que durante años se habían desconocido y no sólo para ocupar páginas en los libros, o para ser incluidos en el listado de temas y contenidos del área en

cada grado de educación formal, sino – principalmente - para lograr la coherencia entre la teoría y la práctica, y tratar de brindar un abordaje equitativo de los contenidos que siempre habían predominado en la educación básica y media.

Entre los elementos sobre los cuales he querido reflexionar respecto de los Lineamientos Curriculares, debo mencionar lo que allí se han denominado: “Competencias” a ser desarrolladas por el área:

Los lineamientos plantean que la necesidad de desarrollar competencias curriculares supone, más que entrar a la problemática teórica planteada o en los procesos evaluativos propuestos, ubicarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización. Para estos lineamientos las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, pág. 40).

Antes de continuar, no quisiera dejar de hacer un comentario breve sobre la frase mencionada en la cita anterior: “ubicarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización”. Resulta muy peligroso aceptar directa y acríticamente lo que allí se dice, porque es importante hacer un alto y reflexionar si esos *cambios socioculturales que requiere el país*, corresponden, efectivamente, a apuestas por mejorar las condiciones de vida de la nación colombiana, o simplemente son requisitos que deben cumplirse ante las demandas extranjeras, para dar cabida a procesos de inserción en el mercado mundial, y específicamente, del mercado de cultura, de tecnología, de ciencia, de conocimientos, de prototipos de hombres y mujeres. Por esta razón, también, me asalta la duda de pensar si *la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización*, es respetuosa de la idiosincrasia nuestra, o por el contrario, busca transformar nuestra población y sus instituciones al estilo norteamericano o europeo.

Ahora bien, continúo citando las competencias que, desde los Lineamientos se plantean para el área de Ciencias Sociales:

Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social - cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.

Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002).

Resulta inapropiado continuar este escrito sin hacer mención a la palabra **competencia**, que ha marcado las últimas líneas de este capítulo y que seguirán haciendo parte del texto. Desde la década del noventa y más aún, con el advenimiento del nuevo

siglo, “se pusieron de moda” en el lenguaje educativo las llamadas competencias. Quiero retomar la afirmación de Díaz Barriga(2006) al decir que: “se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores” y sumado a este imaginario podemos mencionar también que “surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas” (2006, p. 10). Esto es fiel reflejo de la realidad que atravesaron en ese momento particular las instituciones educativas y que año tras año, se vive en las escuelas. Cada nuevo período escolar se presenta como “nuevo” y sin generar,

tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación (2006, p. 10)

Es justo en ese momento en que nuevas directrices emanan de la política central y se orienta el trabajo hacia los planes propuestos para el año. En ocasiones, es común encontrarse con comentarios como: “...quién sabe con qué van a salir este año ...qué más se les ocurrirá [a las autoridades educativas], ...igual no se sabe si esto continúe porque cuando cambie el gobernante se cambian las políticas”. Frases como las anteriores, demuestran la ruptura y falta de continuidad en los procesos. Además, como bien lo apuntaba Díaz Barriga, el hecho de existir esas iniciativas y de ser consideradas benéficas

---

<sup>7</sup> Empleo esta expresión coloquial, con el ánimo de referirme, a los cambios continuos que hubo en el sistema educativo; se pasó de los objetivos generales y específicos a los logros e indicadores de logro y, posterior a esto, se habló de competencias y niveles de competencia o desempeños.

para la escuela, no asegura que logren permear las aulas de clase o la dinámica de la institución, pueden llegar a ser solamente un espejismo de lo que debería ser, más no responder a la realidad escolar.

El asunto de las competencias, se sitúa, por tanto, concretamente en el campo empresarial y desde allí se propone para la escuela. Los dirigentes de la nación colombiana han demostrado su férreo interés por responder a las demandas de los organismos internacionales y lograr, poco a poco, la inserción en el mercado general. En el momento de realizar este trabajo, tuve la oportunidad de tener un acercamiento a la propuesta y apuesta educativa de Venezuela: *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007) y de Argentina: *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación, República Argentina, 2011). De estas lecturas, llama la atención el hecho de no encontrar tan reiterativamente la palabra “competencia”.

Empleando la tecnología de análisis lingüístico de textos hice un conteo que, si se me permite la afirmación, deja ver la apuesta que cada uno de estos tres países (incluyendo a Colombia, por supuesto) hacen para la educación: en el caso del documento revisado de Venezuela el término es empleado en dos ocasiones; para el caso de Argentina, se menciona una vez; en cambio, para el caso colombiano, el ejercicio evidencia estos datos: En la “Cartilla de Competencias ciudadanas”, el término se emplea más de setenta veces, empezando por el título; en los “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales”, más de sesenta veces y, en los “Estándares Básicos por Competencias”, veintiocho veces, en tan sólo treinta y dos páginas. A través de estas cifras, y sin que la estadística sea un referente absoluto, es posible concluir que nuestro país tiene muy claro que el ejercicio de la educación debe orientarse a la formación de personas “competentes” para un mercado laboral y profesional específicos.

Después de haber hecho este breve comentario sobre las competencias, doy paso a otro de los elementos claves dentro del proceso de investigación, relacionado con las disposiciones generales dadas a conocer a través de los estándares. A continuación, mencionaré algunos aspectos esenciales y coherentes con el ejercicio de investigación, relativos a los parámetros o estándares fundamentales o “básicos” de la orientación para Ciencias Sociales.

### **2.2.2 Estándares Básicos de Competencias**

Según el documento, los estándares marcan un "desafío que nos plantea la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades" (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, p. 6). Esta afirmación estaría en línea con la necesidad y apuesta decolonial de respetar la diversidad y crear comunidad, la cual se sustentaría en principios como el reconocimiento y la valoración del otro como interlocutor válido.

La propuesta que se presenta al país a través de los estándares, "busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son... las ciencias sociales,... puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno" (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, p. 6). Más adelante, se afirma que:

teniendo en cuenta que las competencias básicas en ciencias naturales y sociales requieren una serie de actitudes, los estándares pretenden fomentar y desarrollar: La curiosidad. La honestidad en la recolección de datos y su validación. La flexibilidad. La persistencia. La crítica y la apertura mental. La disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica. La reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro. El deseo y la voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los

---

descubrimientos científicos. La disposición para trabajar en equipo (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, p. 7).

De nuevo, se resalta dentro del texto una exigencia hacia un trabajo de las ciencias sociales que incluya la mirada flexible, la crítica y la apertura mental. Quisiera detenerme un poco sobre estos elementos, desde la postura que, como docentes, y mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tenemos en la escuela. La flexibilidad y apertura mental que se aduce en el discurso oficial, puede convertirse en una puerta de entrada o una puerta sellada frente a la manera como orientamos el proceso educativo en las escuelas. Existen docentes que dicen estar “casados” con ciertos autores y con ciertas metodologías de trabajo y que, difícilmente, aceptarán cuestionamientos a sus formas de ser en el acto educativo y, de este modo, “venderán” la idea a sus estudiantes de que aquello que enseñan y como lo enseñan, es lo correcto e incuestionable. Es importante aclarar que esto no solo se da en la educación básica y media, sino, por supuesto, en la educación superior. De esta manera, la mirada de los docentes influye en la postura que los estudiantes van generando frente al mundo y se posibilitarán o limitarán aquellas que cuestionan, que critican, y que apuntan a no “pasar entero”.

Después de analizar el debate del carácter científico de las ciencias sociales, resulta llamativa la apuesta directa de los Estándares al darle el estatus de científico (o científico social), al ejercicio que docentes y estudiantes pueden y deben hacer desde la escuela. Veamos:

...un científico o una científica social conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas. Todos los días vive procesos de búsqueda e indagación para solucionarlos. Considera muchos puntos de vista, tanto propios como ajenos, sobre el mismo problema o la misma pregunta. Necesita compartir con otras personas sus experiencias, hallazgos y pensamiento, para confrontarlos con los de otros, llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo con ellos. Responde por sus acciones, sus hallazgos y sus conclusiones y por las aplicaciones que se hagan de ellos (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, p. 28).

De este postulado, destaco la necesidad de contemplar diversos puntos de vista, de compartir con otros, de confrontar y de llegar a consensos. Ya se ha avanzado, como hemos visto, en teoría, en la apuesta por el trabajo colectivo, por la aceptación y el reconocimiento de la diferencia y, en este caso, apuntamos a una confrontación, lo cual llama la atención, porque no sólo debe quedarse el ejercicio en un compartir y en un escuchar, sino que debe darse el de confrontar y junto a éste, el de argumentar, para luego proponer y consensuar los puntos de vista que versan sobre un asunto determinado.

Es hacia esa construcción colectiva que se debe encaminar la acción pedagógica, pero ello no se consolida desde el eclecticismo que plantea los argumentos como una “colcha de retazos”, en donde cada quien vea reflejado su aporte, así no tenga pies ni cabeza la propuesta; sino que, por el contrario, cada persona se vea comprometida en una construcción en la que, partiendo de diferentes miradas y saberes, y bajo la argumentación y la escucha activa, se configuren saberes en los que se consideren como más relevantes y pertinentes unas propuestas respecto de otras, de acuerdo a criterios y prácticas concretas.

### **2.3 A manera de conclusión**

Quiero destacar el ejercicio mediante el que las ciencias sociales, lideradas por seres humanos identificados con sus campos de conocimiento, han tenido un crecimiento, un avance y una consolidación de propuestas de trabajo pensadas, analizadas y argumentadas desde las diferentes reflexiones que han tenido lugar en diferentes momentos de la historia. Definitivamente, son los pensadores de esas ciencias los que, en un momento determinado, se han acercado con la cabeza agachada y con reverencia hacia las construcciones académicas de Europa y Estados Unidos; sin embargo, también ha habido quienes han querido trascender aún más y han buscado nuevas lecturas, nuevas miradas y le han apostado a esos saberes otros, a esas formas de producir conocimiento otras. Y lo más importante, es que han buscado la manera de consolidarse como un grupo

unificado (ya comentábamos en el primer capítulo el trabajo del grupo Modernidad/Colonialidad); que no solo cuestiona, sino que ha luchado porque sus propuestas y sus apuestas epistemológicas tengan reconocimiento y gocen del respeto que les corresponde. Lo han hecho, con argumentos y con miradas críticas, bastante contundentes y sustentadas. De tal manera que, esos aportes intentan llegar a los círculos de “científicos y expertos” en el tema para provocar en algunos incomodidad y en otros inquietud.

La discusión sentida durante varias décadas, sobre la validez de los conocimientos producidos al interior de las Ciencias Sociales, y sobre su lugar en el espectro de las ciencias ha sido el recorrido planteado y explicado de manera clara por Wallerstein en su libro “Abrir las Ciencias Sociales”. Este trabajo fue valorado y aprovechado por quienes en el año 2004 pensaron los Lineamientos Curriculares y lo emplearon para dar un sustento histórico y epistemológico a su propuesta.

De igual manera, los Lineamientos y los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales plantean una mirada interesante, al menos en teoría, de lo que debería ser el trabajo de esta área en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación Básica y Media. Sin embargo, también obedecen a una apuesta que surge en un momento concreto de la historia, en el cual la necesidad de considerar la educación como un servicio y no como un derecho, hace que ideas y terminología del sistema empresarial, sean acogidas como parte del lenguaje educativo y que permeen las prácticas, ejemplos de ello son: estándares, lineamientos, mínimos y competencias, entre otros.

Es importante aclarar que los Lineamientos Curriculares dados a conocer en el año 2002, son muestra de un ejercicio interesante por desligarse de las estructuras en cuanto a contenidos puntuales y secuenciados como había sido, y aún sigue siendo, la visión. Los Lineamientos para Ciencias Sociales se estructuraron pensando en ocho ejes generadores:

- “1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios” (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 55).

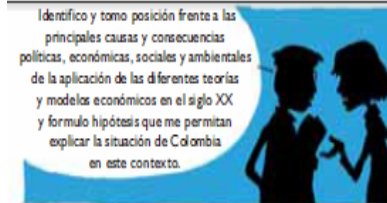
Al hacer una lectura de estos ocho componentes, se nota la preocupación por una apuesta diferente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Ciencias Sociales. Sin embargo, esta apuesta más adelante, es supuestamente complementada (yo diría más bien, reversada), con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004), en la cual se vuelve a los campos disciplinares, a los contenidos temáticos y conceptuales y a la mirada disciplinar.

A continuación se encuentra un ejemplo de los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002, p. 62), para orientar el trabajo de los docentes de educación media, concretamente para el grado once, para que sean leídos y pensados a la luz de los comentarios realizados. Enseguida, se presenta la propuesta de trabajo planteada desde los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, pp. 22-23), al concluir el grado once:

EJE CURRICULAR No. 1						
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño – Ley de Juventud 375).</li> <li>• Culturas y subculturas juveniles; sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos pacifistas, ecologistas, antiglobalización).</li> <li>• Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales.</li> <li>• La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y reconoce las culturas juveniles como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad y convivencia.</li> <li>• Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc.) para las diferentes edades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza investigaciones formativas y redacta ensayos sobre la manera en que los medios de comunicación influyen y determinan la forma de ser de las y los jóvenes e ignoran las necesidades de otras edades (niñas y niños, adultos mayores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental... han promovido grupos diversos en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales, etc.).</li> <li>• Respeta y reconoce los aportes que hacen a la sociedad las distintas poblaciones etáreas en su ciudad y país.</li> <li>• Valora la importancia que representa para las y los jóvenes pertenecer a distintos tipos de organizaciones juveniles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas juveniles.</li> <li>• Apoya actividades culturales para promover el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.]</li> </ul>

Ilustración 1 Estándares Básicos de Competencias





Para lograrlo...

**...me aproximo al conocimiento como científico-a social**

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.
- Formulo proyectos**
  - Planteo un tema o problema de investigación.
  - Delimito el tema o problema espacial y temporalmente.
  - Justifico la importancia de la investigación que propongo.
  - Defino los objetivos y la hipótesis del trabajo.
  - Describo la metodología que seguiré en mi investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.
  - Diseño un cronograma de trabajo.
  - Diseño un plan de búsqueda bibliográfica con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente.
- Desarrollo las investigaciones**
  - Hago una revisión bibliográfica siguiendo mi plan.
  - Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).
  - Recojo información de otras fuentes pertinentes según mi plan.
  - Registro información de manera sistemática.
  - Clasifico, comparo e interpreto la información obtenida en las diversas fuentes.
  - Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.
  - Saco conclusiones.
- Presento los resultados**
  - Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación.
  - Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.
  - Promuevo debates para discutir los resultados de mi investigación y relacionarlos con otros.

**...maneje conocimientos**

**Relaciones con la historia y las culturas**

- Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.
- Analizo el período conocido como "la violencia" y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.
- Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.
- Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...).
- Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente...).
- Analizo y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX.
- Analizo y describo algunas revoluciones en América Latina a lo largo del siglo XX.
- Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.
- Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.
- Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.

**propios de las ciencias sociales**

**Relaciones espaciales y ambientales**

- Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo... y analizo la vigencia actual de algunos de ellos.
- Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan.
- Analizo el impacto de estos modelos en la región.
- Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.
- Analizo críticamente los factores que ponen en riesgo el derecho del ser humano a una alimentación sana y suficiente (uso de la tierra, desertización, transgénicos...).
- Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio...).
- Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los estados.
- Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.

**Relaciones ético-políticas**

- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.
- Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.
- Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo.
- Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.
- Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.
- Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)
- Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia.
- Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.
- Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.

**...desarrollo compromisos personales y sociales**

- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones académicas.
- Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles...).
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...
- Analizo críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y de las comunidades.
- Promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad.
- Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con otras personas.
- Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
- Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.

Ilustración 2 Lineamientos Curriculares MEN



## 3. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES

En este tercer capítulo, se presentará lo que desde algunos autores se plantea como una sentida necesidad por lo que se podrían denominar pedagogías decoloniales. Para ello, enunciaremos, en primer lugar, cuál fue la apuesta de la educación, la pedagogía y la escuela en el marco de la colonialidad, para luego hacer un análisis de lo que debería ser comprendido como una mirada decolonial a la dimensión educacional y pedagógica.

### 3.1 Dimensión educacional y pedagógica del proyecto colonial<sup>8</sup>

“El proyecto colonial tuvo desde el inicio, una importante dimensión educacional y pedagógica. Era a través de esa dimensión pedagógica y cultural que el conocimiento se vinculaba, más de una vez, al complejo de las relaciones coloniales de poder”. (Da Silva, 1999, pp. 66-67). Según las palabras de Da Silva, la colonialidad no sólo tendría una dimensión epistemológica y ontológica, (como fue presentado y explicado en el primer capítulo), sino también pedagógica. En esta parte de la investigación quisiera suscitar una pequeña reflexión sobre la manera en que la colonialidad del poder se ve reflejada en los procesos que tienen lugar en el ámbito educativo.

La reflexión se puede iniciar diciendo que,

“La escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. [Por ello, podríamos

---

<sup>8</sup>

Propongo este subtítulo, empleando la expresión de Tadeu Da Silva (1999, p. 66)

hablar de unas] asimetrías existentes entre la institución escolar y el momento histórico y cultural en el que ésta se inserta” (Tiramonti, 2005, p. 889).

El contexto espacial y temporal en el que surgió la escuela respondía a los intereses de ese momento en particular. Existe una frase muy conocida y utilizada: “tenemos una escuela del siglo XIX, con maestros del siglo XX, enseñando a estudiantes del siglo XXI”. Esta escuela basada en el método y en el orden ha sido, en algunos casos, impermeable a las nuevas apuestas que se vienen proponiendo. En el papel (políticas públicas, documentos institucionales como planes de estudio, proyectos de áreas y PEI) se profesan nuevos modelos, enfoques y estrategias de trabajo pedagógico. Sin embargo, en la realidad que se vive al interior de las aulas, persisten prácticas que contribuyen a mantener un espacio que continúa invisibilizando y menospreciando el trabajo de unos cuantos. Los y las docentes siguen siendo considerados o se siguen auto considerando cimiento sobre el cual se debe estructurar el acto educativo. Maestros y maestras siguen estructurando y organizando bajo sus criterios, necesidades y expectativas el recorrido o camino por el cual han de transitar los y las estudiantes. Por esta razón, es necesario que la escuela esté haciendo de manera permanente un ejercicio de repensarse y resignificarse, de modo tal que se renueve, pero no solo en tecnología e infraestructura, como suele suceder, sino en cuanto a los procesos y el sentido de ser de estar en y para la sociedad.

Foucault, nos habla de unos dispositivos que funcionan en la sociedad para controlar y salvaguardar un orden establecido. “Uno de estos dispositivos, sin lugar a dudas, ha sido la escuela, que como institución moderna por excelencia (...), ha vehiculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizontes de realización del sujeto moderno”(Díaz, 2010, p. 222)

Esta tarea, agenciada por la escuela, ha sido muy bien ejecutada, tanto así que, en la actualidad sigue cumpliendo su función de afianzar ideas que ahora van más allá de las expuestas en el párrafo anterior y se refuerzan con otras como: competencias, mínimos de

promoción, calidad, cobertura, pertinencia y acreditación, entre otras. Según esto, la escuela sigue siendo un dispositivo al servicio de los intereses de ciertos grupos, de élite, en particular.

“La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de [un] espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social, y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad” (Tiramonti, 2005, p. 892)

Los valores y principios que se mencionan aquí siguen haciendo parte de la estructura teórica de la escuela. Ya que en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), de cada colegio, uno de los componentes corresponde a aquellos valores que se priorizan en la formación de los estudiantes. Estos elementos se encuentran escritos en diferentes documentos institucionales e, incluso, hacen parte de la decoración de los muros de la escuela. Sin embargo, no han logrado penetrar en las esferas de lo práctico y como ya se comentaba en el capítulo anterior, los índices de violencia en la escuela en Colombia han ido en aumento. Tanto así, que para el año 2013, fue decretada la Ley 1620 “Ley de Convivencia Escolar”<sup>9</sup> como una medida que “crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio

---

<sup>9</sup> La convivencia escolar, los derechos humanos y la formación ciudadana cuentan con la ley por la cual se crea el 'Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar', al ser sancionada por el presidente de la República, Juan Manuel Santos. Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes, y da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan. (Texto tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>)

de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, s.f.).

Como espacio para la legitimación de los conocimientos comprobados universalmente, la educación ha servido de inspiración canónica y social para reproducir el estatus dentro de los colectivos ‘fijando mitos sociales derivados del uso de la letra que servían para alcanzar posiciones, sino mejor retribuidas, sin duda más respetables y admiradas (...) La letra apareció como palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder(Rama, 1984, p. 74).

El acceso a la educación durante muchos años estuvo enmarcado por procesos de discriminación y exclusión. De un lado había, y sigue habiendo, escuelas para personas de clase social alta y escuelas para gente “menos acomodada”. Al interior de cada una de esas instituciones se privilegian ciertos conocimientos, metodologías y tipos de relaciones que se siguen asociando con los resultados obtenidos en procesos homogeneizantes, como las pruebas de Estado. Además, la “preparación y la formación” que reciben los y las estudiantes se sigue viendo por parte de los padres y las madres como la posibilidad de sus hijas e hijos “salgan adelante y sean alguien en la vida”. La educación sigue siendo vista como un dispositivo que le abre o cierra las puertas del “progreso y el ascenso social” a las personas que participan en sus procesos.

La educación, en tanto práctica social, apostó y apuesta al orden civilizatorio, al control mediante la sanción y el castigo como formas de reforzamiento de las buenas costumbres sociales. También legitimó el orden social en clases y garantizó un patrón de poder específico constituido temporo-espacialmente en las interacciones colectivas preestablecidas por los corpus jurídicos, legales y comportamentales instituidos como tales (leyes, decretos, manuales, textos escolares, currículum, catecismos, misales, discursos), vigentes hasta la actualidad(Pérez, 2012, pp. 312 - 313).

De lo anterior, cabe decir que los estilos de castigo han variado un poco, en tanto ya no son permitidos (al menos los físicos). La escuela, sin embargo, ha buscado otras opciones y haciendo uso de su “creatividad” ha empleado unas formas un poco más disimuladas pero igualmente nocivas para los afectados. Los Manuales de Convivencia siguen direccionando el comportamiento de los principales actores del acto educativo. En ellos se sigue viendo reflejada la sanción y el castigo, más que el espacio para estrategias formativas o preventivas. Aunque algunos han caído en el “descaro” de darles el título sin cambiar el contenido. “Asimismo, históricamente, la educación ha reforzado las jerarquías socioculturales que se han incardinado en las mentalidades colectivas; aunque han cambiado de nominación estratégica”(Pérez, 2012, p. 313)

No podemos concluir esta parte sin decir que “la educación responde a fortalecer la colonialidad como ‘lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común’” (Mignolo, 2007, p. 32). La escuela ha sido investida de espacios donde los y las estudiantes pueden enriquecer y fortalecer sus procesos de formación intelectual y personal. Bajo este ideal, y con esta mirada esperanzadora, es que muchos padres y madres de familia envían a sus hijos y a sus hijas a esta institución en la cual confían profundamente. Sin embargo, este ideal no siempre es alcanzado y en este caso, la escuela se queda corta para las expectativas forjadas.

### **3.2 El campo de la educación, un campo colonizado**

Los procesos de formación en los cuales participan las personas que se han interesado por ser docentes, enfrentan también la influencia de la colonialidad. A continuación presento algunas ideas que sustentan lo dicho:

Bajo los mismos patrones de la colonialidad, la historia de la educación en nuestro medio es la historia de los grandes pedagogos, usualmente europeos, y la historia de los sistemas de enseñanza que corresponden a las etapas progresivas de las naciones, que se encaminaron hacia la conquista del ideal civilizatorio procurando articularse debidamente con los criterios de la escuela moderna. (Díaz, 2010, p. 224)

Los cursos de pedagogía que se trabajan en las licenciaturas, e incluso aquellos que se exigen a profesionales no licenciados para continuar ejerciendo su profesión, ahora como docente, están fuertemente marcados por la influencia europea y norteamericana. Son los pensadores y pedagogos de estas regiones del planeta los que orientan las decisiones pedagógicas que se toman al interior de una institución escolar.

En consecuencia, no es extraño que la aspiración fundamental... sea la de pretender llegar a ser o encarnar las ideas de un pedagogo específico, cuyas propuestas ya han superado la prueba impuesta por la racionalidad moderna y lo han convertido en un ‘modelo digno de imitar’(Díaz, 2010, p. 224).

No en vano se puede aseverar que:

Las elites de los países latinoamericanos, albergadas por un afán de llegar a ser como sus antepasados europeos, han establecido un sistema escolar que responde a su frustración: en Colombia, por ejemplo, se han traído misiones alemanas, francesas y españolas para organizar la educación conforme a los cánones hegemónicos y euro céntricos de la modernidad, para que los nuevos sujetos de la nación colombiana piensen, hablen y vean el mundo según dicha visión(Cuesta, s.f.).

Algunas instituciones educativas de nuestro país han empleado el nombre de pedagogos europeos o norteamericanos para dar identidad a las instituciones educativas. Otras tantas, convencidas de la pertinencia de utilizar ciertos métodos se declaran

---

seguidoras y promotoras de cierto modelo pedagógico y lo ubican dentro de su PEI, como parte del componente pedagógico institucional.

De igual manera, “la historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos”(Díaz, 2010, p. 224). Con base en estos sistemas, se estructuran las apuestas propias y con timidez, se sacan a la luz para esperar la aceptación o el rechazo de los sí saben del tema.

Es muy importante decir en este momento que “la crítica se enfoca en especial a los programas de formación de maestros... en los que la historia de educación y de la pedagogía se presenta[n] como un transcurrir lineal de sistemas de pensamiento pedagógico, casi siempre de origen europeo o americano<sup>10</sup>”(Díaz, 2010, p. 224) dejando por fuera las formas en que trabajan comunidades afro, indígenas y aquellas en las que el sistema educativo tradicional no ha llegado a “iluminar”, negando que,

los pueblos indígenas y afro-descendientes poseen formas y metodologías para formar a sus niños y jóvenes que deben ser escuchadas, pues responden a una sabiduría inveterada que propende por mantener una relación sana con el otro y con la naturaleza(Cuesta, s.f.).

---

<sup>10</sup> Debo decir que este término, tal cual ha sido empleado corresponde a un claro ejemplo de colonialidad, ya que es usado para referirse no al continente americano, como corresponde, sino únicamente a la parte de Estados Unidos, ellos y ellas son americanos y americanas, nosotros somos latinos y latinas.

### 3.3 Mirada decolonial de la dimensión educacional y pedagógica

Vamos a centrarnos ahora en la discusión y fundamentos que podrían orientar una práctica educativa y pedagógica desde la mirada decolonial. Cabe aclararse que, en el momento de realizar esta investigación, se encontró muy poco material sobre el tema; casi todas las referencias corresponden a artículos cortos que aluden a lo mismo. “La intención de problematizar la pedagogía desde la perspectiva decolonial se centra en la posibilidad de descolonizar su funcionamiento instrumental cada vez más común en nuestras prácticas pedagógicas...” (Peñuela C., 2010, p. 186).

Iniciemos esta parte con la siguiente cita:

...la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados. Así mismo, pensamos que en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia<sup>11</sup>, repositona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas(Díaz, 2010, p. 221).

---

<sup>11</sup> Esta visión crítica de la historia parte de comprender que “La historia contada [por los libros y en general por el discurso que se maneja en las escuelas] educa a los niños y jóvenes con una perspectiva deliberadamente dependiente del modelo europeo y, por sí fuera poco, motivando una silenciosa vergüenza sobre su pasado ancestral”(Cuesta, s.f.) Además, es innegable que sea urgente un trabajo crítico ya que “la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos” (Díaz, 2010, p. 222).

Es claro que el autor refuerza la necesidad de apuntarle a la construcción de una pedagogía que él llama en clave decolonial<sup>12</sup>, como una oportunidad para el “...reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria” (Díaz, 2010, p. 225) y que promueven la idea de pensarse la educación como “un elemento primordial en la tarea de construir ‘otro mundo posible’”(Antunes Prado, 2004, p. 163). Devolverle a la educación el poder que le ha sido negado como agente de cambio, pero desde una apuesta interna que desarticula los tejidos añejos de la modernidad y la renueva no sólo en las disposiciones legales y teóricas, sino que, principalmente, se preocupa porque realmente se implementen prácticas emancipadoras y que emancipan, prácticas que deconstruyen y construyen, prácticas que se aprenden y se desaprenden, es el llamado a la escuela.

De otro lado, “la perspectiva de-colonial implica una reflexión profunda de las instituciones educativas, dado que mantienen esquemas y formas de la modernidad, los cuales responden a circunstancias de otro momento histórico, con otros intereses políticos y culturales, distintos a los que necesita una sociedad contemporánea” (Cuesta, s.f.). Realmente, es apremiante revisar la escuela que se ha construido, identificando los horizontes que le dieron vida y sobre todo, muy puntualmente, la manera como esa escuela responde o no a los contextos y las realidades que la envuelven. Debe ser una escuela que dialoga, crea y recrea a su comunidad, porque la conoce, la integra y trabaja por y para ella, y no una escuela que se considera presa en una cápsula de vidrio que protege a quienes están adentro de lo que sucede alrededor. Esta idea la complementa Díaz, al decir que “una pedagogía en clave decolonial, además de lo anterior, se esforzará por propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean ejes

---

<sup>12</sup> “...cabe preguntarse, entonces, si en este importante debate de ideas es posible una pedagogía decolonial, o al menos una pedagogía en clave decolonial, planteada como un correlato de la crítica producida por este colectivo de intelectuales, pero en una estrecha vinculación con el problema de la reflexión pedagógica y sus relaciones con las redes de poder que han operado en la modernidad a través de la colonialidad, sin olvidar, precisamente, que ha sido la escuela la institución que ha vehiculado la formación del sujeto moderno por antonomasia” (Díaz, 2010, p. 221).

impulsores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura” (2010, p. 231).

En este sentido, la educación se convierte en un proceso social que emerge de la raíz de cada pueblo, orientado a desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y alcanzar el pleno ejercicio de su personalidad, en una sociedad democrática, basada en la valorización ética del trabajo y de la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social...(Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 42).

La escuela, como vehículo de la educación, debe movilizar procesos de empoderamiento en los cuales sus actores se sientan parte integral e integrante de una institución, que les posibilite espacios reales de participación, que se piensa con ellos y para ellos y que en su accionar lee el contexto y busca aportarle a través de la identificación y generación de alternativas que conlleven a solucionar algunas de las problemáticas que más les afectan.

Asimismo, “José Martí (1853 – 1895), héroe e intelectual cubano, opinaba que los gobernantes de los países latinoamericanos debían crear instituciones inspiradas en las realidades y en las necesidades de los propios países”(Antunes Prado, 2004, pp. 164-165), con escuelas que dialogaran con su contexto, el cual debería ser la principal fuente de conocimiento y acercamiento a la realidad. En más de una ocasión, se escucha decir a diferentes miembros de la comunidad educativa de un colegio que sobre el barrio donde éste se encuentra, escasamente sabe llegar al colegio; esto evidencia la falta de apropiación de los lugares y del entorno local, puesto que este no deberían ser simplemente un espacio transitado, sino un espacio recorrido y reconocido, un *lugar* construido socialmente (Escobar, 2010).

De otro lado, la escuela se torna como un espacio que, en la percepción y el imaginario de los vecinos, se carga de unos significados que se expresan en temor, incomodidad e inseguridad por las amenazas constantes de violencias sociales relacionadas con esta. Si concibiéramos la educación y el principal lugar en el cual se orquesta, es decir la escuela, como “la mejor entre todas las armas para la liberación de los pueblos y la construcción de patrias libres del dominio colonial y neocolonial”(Antunes Prado, 2004, pp. 164-165) podríamos resignificar esas relaciones tanto desde adentro de la escuela como desde afuera de ésta.

Empero, es en el contexto de la decolonialidad (más allá de los discursos revolucionarios marxistas antiimperialistas), donde cobra nuevamente sentido concebir la educación desde la mirada de “Paulo Freire (2004) ... como proceso que sirve para que los y las estudiantes y los maestros y maestras “...aprendan a leer la realidad para escribir su historia”, lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo”(Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 49) (cursivas en el texto).

Éste es un fuerte llamado, ya que “conocemos” la historia de varios lugares y pueblos del mundo, pero desconocemos la historia de nuestro colegio y de nuestro barrio. Pero, siento que este llamado también se hace a escribir, una tarea muy poco acogida por nosotros/as maestros y maestras. Esa invitación es a contar nosotros mismos nuestras historias, nuestras experiencias y no seguir esperando a que otros “ilustrados” nos cuenten lo que a ellos desde fuera les parece que ocurrió.

En esta línea, también cabe la posibilidad de crear propuestas de material construido por los y las maestras, no es necesario seguir trabajando con los libros de texto, también es posible aprovechar las creaciones que realizamos para cada una de las clases y compilar ese material en una producción que lleve el sello personal del maestro o la maestra, pero sobretodo de la escuela para la cual fue pensado.

De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial(Walsh, 2010, p. 13).

Ligar una visión de una pedagogía liberadora latinoamericana con los discursos decoloniales significa ir más allá también de las promesas de las reformas educativas que han atravesado al país desde el siglo XIX, con la conformación del estado-nación:

La educación y la instrucción [pueden y deberían funcionar] como instrumento de liberación de los pueblos y deberían ser la prioridad de los gobernantes de las repúblicas que estaban siendo creadas al inicio del siglo XIX en América Latina(Antunes Prado, 2004, p. 164).

Pero, ya que los derechos de toda la población no fueron la prioridad en ese momento de declaratorias de ciudadanías decimonónicas, si podría ser en el presente siglo, una exigencia de parte nuestra respecto de los gobiernos, ante la necesidad de entender que es hora de desprendernos de las ataduras que no nos permiten configurarnos como colombianos/as, lo cual va más allá de obtener la nacionalidad.

En tiempo de elecciones presidenciales en Colombia, escucho en las propagandas y en los discursos a la mayoría de los candidatos hablar sobre la educación. Sin embargo, sus intereses corresponden a mantener la mirada que se ha ido reforzando en los últimos tiempos, la educación es un servicio que debe ser prestado por el Estado o por empresas privadas. Así las cosas, es difícil pensar que en el discurso, y mejor aún, en la práctica, la educación se conciba como un elemento emancipador o un elemento que genere resistencia. Como lo propone Peñuela:

Se parte de asumir que la función de la pedagogía: No es la de ser reproductora de las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales se instaura un estilo educativo que no tiende a la formación de nuevos sujetos educadores y educandos, sino a su dependencia y subordinación (...). Es decir, no hablamos de una pedagogía funcional, sino de una pedagogía de la resistencia (Peñuela C., 2009, p. 42)

### **3.4 El conocimiento escolar desde lo decolonial**

Contemplados los elementos anteriores, paso a un punto muy importante que corresponde a las relaciones que se deben dar desde una mirada decolonial entre los actores de la educación, así como la manera en que se construye conocimiento y el papel de éste en la educación.

En este contexto, se plantea que el conocimiento lo construyen los actores sociales comprometidos en el hecho educativo, a partir de los saberes y sentires del pueblo y en relación con lo histórico-cultural; a través del diálogo desde una relación horizontal, dialéctica, de reflexión crítica, que propicie la relación de la teoría con la práctica y la interacción con la naturaleza (Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 42).

La construcción del conocimiento desde lo decolonial parte, en primer lugar, de comprender que el conocimiento está y estará siempre en construcción, que corresponde a una historia y lugares particulares y, por lo tanto, no puede haber ideas acabadas, agotadas y únicas. Por ello, el acto educativo cobra importancia en tanto que lo que allí acontece genera conocimiento y amplía el horizonte de reflexión. Además, les devuelve a maestros, maestras y estudiantes su papel activo en la construcción de conocimiento. Tal como se referencia a continuación:

Por tanto, ...la inclusión del sujeto en el acto de conocer impele postular una relación de conocimiento que no se constriñe a permanecer en un nivel predicativo que simplemente reproduce lo ya conocido, o genera conocimientos novedosos completamente desarraigados de sus contextos de origen producidos desde un punto cero (...) (Díaz, 2010, p. 229).

La apuesta por una pedagogía decolonial, y por un conocimiento decolonial se sustenta en la idea de que "...[la] naturaleza [del conocimiento] no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo" (Díaz, 2010, p. 228).

Así que, el momento histórico en el que tenemos vida, es éste, y es ahora cuando podemos hacer uso de las ideas que hemos venido presentando y discutiendo. El grupo de hombres y mujeres que se han dado a la tarea de pensar y pensarse desde su condición y oportunidad como parte de este planeta deben encontrar eco en cada uno de nosotros. Y qué mejor espacio que la escuela para acoger estas iniciativas tan interesantes y oportunas para darle un vuelco y tal vez, alcanzar los sueños y las posibilidades que se le han querido imponer a la escuela pero que no han sido realizados.

Una pedagogía decolonial, también es una pedagogía que se construye en comunidad y para la comunidad:

Así, siguiendo a Fanon, podemos hablar de pedagogías de-coloniales que apuntan y cruzan dos vertientes contextuales. Un contexto es aquel (...) de: pedagogías "propias" concebidas y construidas para pensar y accionar "desde" la condición ontológico-existencial-racializada. El segundo (...) que parte de la noción de pedagogías de pensar y accionar "con". Me refiero a pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes, por la manera que nos implican a todos y por las necesidades de asumir con responsabilidad y

compromiso un accionar dirigido no solo a proyectos de transformación política, social, epistémica y ética, sino también a proyectos de la interculturalidad crítica. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas las que van dirigidas hacia una liberación de las cadenas que aún habitan en las mentes, y hacia "un proceso histórico [...] aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad (Walsh, 2009, p. 64).

### **3.5 Aportes al trabajo de Ciencias Sociales**

Antes de presentar lo que se consideran aportes que la mirada decolonial hace para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Ciencias Sociales, debo aclarar que aquí, solo presento algunas ideas puntuales, ya que espero que en el desarrollo del documento hayan quedado ideas muy claras de la importancia de incluir esta mirada en al ámbito educativo. No quisiera que esta parte se convirtiera en un proceso de síntesis, ya que esto debe corresponder a un proceso de socialización, de interacción y adecuación a cada una de las realidades en las cuales va a tener lugar el trabajo de este área.

En cuanto a las relaciones que se den al interior de las aulas se debe, "...promover una construcción conjunta de saberes, en donde se integran vivencias culturales, tanto en lo académico como en lo cotidiano, para establecer así un punto de 'resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento' (Fernández Moujan, 2013, p. 142). Resulta bien importante que las relaciones entre maestro/a de Ciencias Sociales y estudiantes, se configuren desde la horizontalidad que apunta al respeto por el otro y al reconocimiento del otro como interlocutor válido. Es incoherente hablar en clase de valores como el respeto por la diversidad y la igualdad cuando se sostienen prácticas que anulan la mirada de nuestros /as estudiantes, cuando se escuchan sus ideas y opiniones pero no se les tienen en cuenta, simplemente se abrió el espacio pero en nada cambiaron las prácticas. También debo decir que el temor que sienten algunos docentes por darles

participación a los y las estudiantes impide que se les asignen responsabilidades porque “quién sabe con qué van a salir”. Resulta difícil confiar en sus posibilidades y capacidades.

De otro lado debe comprenderse que:

el saber, desde estos enfoques, no es concebido ya como algo que se deposita en la mente de quien aprende; por el contrario, es la interacción cultural entre educador y educando la que tiene la capacidad tanto de legitimar–criticar el saber impuesto–reproductor como de producir nuevos saberes... (Fernández Moujan, 2013, p. 142).

La mirada decolonial de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela deben estar en consonancia con la idea que sostiene Moujan; el saber que poseen los y las estudiantes desde su experiencia dentro y fuera de la institución escolar debe ser escuchado, y con base en este posibilitar los procesos de aprendizaje. Un conocimiento que se contextualiza y se integra a la vida de los y las escolares es un aprendizaje que tiene más sentido y significado.

En cuanto al currículo, éste debe

...dar cuenta de las relaciones de clase, de género y raza en el marco de una globalización que pretende homogeneizar los mercados y extender la modernidad hegemónica europea a todo el mundo. Un programa de-colonial, igualmente, entiende que las dinámicas sociales no son aisladas: ‘el privilegio y confort de ciertos individuos, grupos y naciones está indisolublemente unido a la privación y al sufrimiento de otros individuos, otros grupos y otras naciones’ (Da Silva, 1999).

Repensarse el currículo, desde una mirada decolonial, implica revisar los contenidos que se han establecido y determinado para un período académico determinado. Al revisar y comparar la tabla de contenido de algunos de los libros de texto más empleados en las instituciones educativas, y al revisar las mallas curriculares de algunos

colegios de la ciudad de Bogotá D.C, seguimos reproduciendo la historia lineal del continente europeo principalmente y privilegiando los conceptos que desde allí han emanado, pese al daño y desdén que hacen de nosotros mismos. Así que es necesario que se incluyan contenidos que emanan de la experiencia “del Sur” de nuestros pueblos y nuestras sociedades. Esto, con el ánimo de no seguir cayendo en una sobrecarga de la historia de ciertas regiones del mundo de las cuales se suele saber un poco más que de lo propio. Es por ello que en cuanto a la propuesta de contenidos, deben privilegiarse aquellos que corresponden a lo propio del contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela. Es importante trascender lo disciplinar y dar paso al “diálogo de saberes”.

En cuanto a los actores del acto educativo,

una perspectiva pos-colonial cuestionaría las experiencias superficialmente multiculturales estimuladas en las llamadas “fechas conmemorativas”: el día del Indio, el de la Mujer, el del Negro. Una perspectiva pos-colonial exige un currículo multicultural que no separe cuestiones de conocimiento, cultura y estética de cuestiones de poder, política e interpretación. Reivindica, fundamentalmente, un currículo descolonizado Tadeu Da Silva (1999, p. 67).

Una escuela y unas Ciencias Sociales que le apuntan a decolonizar sus procesos por años conquistados reflexiona críticamente sobre los tradicionales actos culturales y eventos que se organizan en la institución como: izadas de bandera, celebración de fiestas especiales, (pero no sé para quién) semanas de la participación, semana de la paz, semana de la afrocolombianidad, jornadas de la democracia, y otros eventos que dan cuenta del activismo de la escuela, del cronograma apretado de actividades, pero que infortunadamente no llegan a trascender la vida de la escuela y sus integrantes. Me refiero a celebraciones de la semana por la paz en la jornada académica y a la salida un encuentro violento entre estudiantes.

Finalmente, quisiera hacer una pequeña mención a la importancia de tener en cuenta los recursos que empleamos en el momento de llevar a cabo nuestras clases. El

trasfondo del presente trabajo plantea la necesidad de una pedagogía y, por ende, de unos docentes y estudiantes que busquen la emancipación, la liberación de las ataduras, y no estaría mal iniciar por aquellas que sostienen las vendas que posan sobre los ojos de la mayoría de personas, quienes no ven más allá de lo que los medios de comunicación les suministran y, en muy contadas ocasiones, cuestionan la información suministrada por estos.

Es por esto que debemos ser muy responsables en el momento de elegir alguna herramienta que vayamos a compartir con los y las estudiantes. Es importante tener en cuenta el lugar desde el cual se están creando, la posición política que defienden los fabricantes o productores, y si estamos o no de acuerdo con esto para direccionar el trabajo. Nuestra labor como docentes conlleva una gran responsabilidad con la sociedad. Así se debe aprovechar la gama de recursos que existen a través de la tecnología, pero desde una mirada crítica, no desde un horizonte utilitarista e instrumental tan cuestionado en esta tesis.

Debo decir que la revisión periódica que se hace de los planes de estudio en las instituciones educativas, debe ser aprovechada por los docentes del área de Sociales para enriquecer y deconstruir lo que se ha estado trabajando, ya que aún prima la mirada colonial. Poco a poco podemos ir insertando y dialogando con los compañeros de trabajo acerca de esta propuesta que parte de una relectura de lo que somos, o mejor de lo que nos han dicho que somos.

## 4. Conclusiones

Tratar de concluir un trabajo, que para mí resultó muy interesante, es un poco difícil. En primer lugar, porque algunas personas que tengan cercanía a este documento, podrían dirigirse a la lectura de las conclusiones sin una revisión completa de todo el material; ello implicaría que lo que se mencione aquí trate de sintetizar las ideas y reflexiones suscitadas en las páginas previas, tarea que espero lograr. Y, en segundo lugar, porque hay un vacío de las ideas que se dejaron sin desarrollar, y que presento en la parte final de este apartado.

Así las cosas, deseo iniciar diciendo que los procesos de colonización ocurridos a partir del siglo XVI en el continente americano, estuvieron marcados por una fuerte influencia, que aún persiste como una fuerza invisible; un “fantasma” que sigue controlando el actuar y el pensar de los pueblos latinos, que denominamos *colonialidad*. Esta labor emprendida, inicialmente, por los ibéricos, pasó luego a ser un objetivo propuesto por diferentes países que, bajo el título auto-asignado de desarrollados y/o avanzados, se creyeron con todo el derecho de adueñarse de las mentes y detrás de éstas, de todo lo que pudiese estar a su alcance. E incluso, con el pasar de los años, se hizo tan poderosa que llegó a ser apropiada por los propios latinos blanco-mestizos que, desconociendo sus raíces y apoyando este ejercicio de anulación, promovieron desde su lugar una colonización desde y para los latinos. Esto lo sustento en la idea, por ejemplo, existente entre los colombianos que quienes habitan en el interior del país, en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, son mucho más “civilizados” y avanzados que los de otras regiones del país, como por ejemplo el litoral Pacífico.

En el siglo XXI, más de quinientos años después, la mirada colonizadora ha cambiado su modo de operar y ha desplazado sus antiguas formas por unas “más modernas” y de mayor alcance. Éstas se han ido adentrando, cada vez más, en horizontes de acción consideradas

antes poco importantes o difíciles de contemplar. Sin embargo, el trabajo del colonizador debe ser constante, completo y no se debe descuidar, porque esto podría dar lugar a espacios en donde se puedan filtrar ideas que controviertan su accionar.

Talvez, por su ejercicio intelectual inquieto, desde finales del siglo pasado, un equipo de pensadores llamados grupo de Modernidad/Colonialidad, (decolonialidad) han decidido reflexionar sobre esos horizontes únicos de proyección que fueron dispuestos por los colonizadores. Gracias a esas reflexiones “desde el sur” es que se ha venido discutiendo la necesidad sentida de repensarnos y reconstruirnos. Se trata de una apuesta por contar nuestra historia desde nuestra mirada no, una historia que cuentan unos y otros escuchan y aprenden, sino una historia que es contada por todos los que hacen – hacemos – parte de la comunidad de la cual se habla, con la cual se habla y desde la cual se habla.

Durante muchos años, diferentes comunidades ha sido reconocidas por el resto de la población desde una mirada occidental, una mirada que anula y menosprecia todo aquello que no se parece a sus modos de ser y de estar en este mundo. Sin embargo, esas comunidades no dignas de apreciar, sí han sido empleadas para contar lo “exótico” de sus prácticas, lo “folclórico” de su cultura y lo “atrasado” de su pensar. Esa historia nos ha llegado a nosotros como una verdad incuestionable y completa. Por eso, compañeros de espacios y tiempos no nos hemos reconocido en el otro, en la otra, sino que convalidamos esas ideas y reforzamos esas miradas. Como una posibilidad de reivindicación y de visibilización de esas comunidades, es que también se proyecta y se sustenta la mirada decolonial.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta los postulados de la mirada decolonial, es posible pensar – se la necesidad de una escuela que a través de sus prácticas posibilite la interculturalidad. Entendida como las,

complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción

que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren... Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2005, pp. 6-7).

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica como expresa Haro y Vélez (1997), que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto...Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales...Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante (p.302-303)(Walsh, 2005, pp. 11-12).

Según las reflexiones de algunos de los exponentes de la decolonialidad, existe una colonialidad del poder que, a su vez, se proyecta en una dimensión ontológica (colonialidad del ser) y una dimensión epistemológica (colonialidad del saber). El aporte de este trabajo consistió en reflexionar acerca de lo que sería la dimensión pedagógica de la colonialidad del poder alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana.

Esta dimensión pedagógica no es una nueva e innovadora mirada de lo colonial y un horizonte para el accionar de lo decolonial en la educación, puesto que ya se ha venido discutiendo sobre el tema por parte de algunos(as) pensadores decoloniales, como Walsh. Sin embargo, se consideró importante y necesario que estas reflexiones llegaran a la escuela, por ser ésta uno de los dispositivos de control y de poder para el gobierno de la población, y en específico, desde la enseñanza de las ciencias sociales. Su finalidad fue poder reconstruir las prácticas y las relaciones que allí tienen lugar y, por eso, se buscó en este trabajo brindar un espacio para revisar el material existente sobre el tema y, además aportar algunas ideas que puedan enriquecer esta apuesta decolonial.

La escuela, como espacio colonizado y colonizador, debe darse a la tarea de emanciparse y emancipar, a través de un trabajo que vaya más allá de la teoría y trascienda las realidades jerarquizantes. Si se revisa en los colegios el listado de los proyectos, las disposiciones, las políticas públicas y las propuestas de transformación, veríamos conformarse una larga enumeración de ellas. Sin embargo, los cambios y alcances de esos marcos políticos han sido mínimos. Por eso, se considera en este trabajo, que, a través de la clase de Ciencias Sociales, se puede abrir una puerta para la reflexión teórica y práctica desde la mirada decolonial.

Acciones concretas como la revisión de los contenidos que se proponen para cada uno de los grados de la educación básica y media ayudaría a re-direccionar el trabajo que hacemos en las escuelas, al incluir elementos que, desde nuestra formación como licenciados(as) se pudo obviar, pero que no justifica que continuemos reproduciendo la cadena de invisibilidad. También es muy importante revisar los conceptos que se abordan en las clases, si la idea que estamos reforzando en los estudiantes es una apuesta a mantener la sumisión de la mirada colonial o más bien un horizonte de posibilidad para refundar la ciencia social, para que ellos y ellas hagan parte activa como protagonistas del acto educativo.

De igual manera, el material didáctico que empleamos en nuestras clases debe ser pensado y producto de una mirada juiciosa tendiente a comprender si el mensaje que va a llegar a las aulas, efectivamente es el que queremos dejar o, simplemente, incluimos una lectura, una caricatura, una película, porque fue la primera herramienta que encontramos en nuestra búsqueda.

El ejercicio de decolonizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, es un ejercicio que invita a otros a pensar las maneras en que esto se pueda llevar a la realidad. No es una tarea fácil, porque nos quita de la llamada “zona de comodidad”; pero, convencida de la importancia de lograr transformaciones basadas en la construcción y de-construcción del conocimiento pedagógico y de lo valioso que ello puede resultar, es que convoco a los lectores de este trabajo para que, independientemente de su espacio de actuar, logren escuchar estas ideas y, principalmente, puedan llegar a realizar esa utopía de una sociedad más justa, más respetuosa y más arraigada a su pasado ancestral.

Este acto debe ser consciente y convencido, por parte de quien lo desea emprender. Puesto que, durante la mayor parte de la historia de la educación en Colombia, en general, y de las ciencias sociales, en particular, la mirada desde la cual este área se ha planteado ha sido la ya naturalizada mirada occidental, la cual no había sido discutida, revisada ni replanteada.

Desde el trabajo que se ha venido adelantando desde hace algunas décadas con la mirada decolonial, se abre un campo muy interesante para el abordaje no solo teórico sino, pedagógico para las ciencias sociales, por cuanto no tendría sentido ni mayor trascendencia si sólo se revisaran los supuestos teóricos, y los contenidos de la malla curricular propuestos en el área en cuestión, sin revisar también los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La colonialidad, como marco de referencia, no se circunscribe a ningún campo de conocimiento en particular, aunque encuentra afinidad con el área de Ciencias Sociales, porque es una apuesta por una deconstrucción de las representaciones de la sociedad y de sus

supuestos sustentadores. De esta manera, toda persona que desee acercarse a este horizonte desde la frontera, verá posibilidades de accionar desde el papel que desempeña en la sociedad, ya que, la colonialidad ha permeado tanto nuestras vidas y nuestras prácticas que, al naturalizarlas, desconocemos que puede y debe ser de otro modo.

Este trabajo buscó, entonces, ser una aproximación teórica a lo que ha venido desarrollándose como mirada decolonial. Después de hacer la lectura de este documento, es posible que haya claridad conceptual en algunos de sus elementos constitutivos. Sin embargo, espero que, principalmente, haya una motivación adicional por integrar la mirada decolonial a diferentes campos de la vida cotidiana.

Finalmente, considero importante no dejar de lado la intencionalidad de diseñar una propuesta pedagógica que, apoyada en medios audiovisuales, permita decolonizar aquellos elementos que hacen parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ciencias sociales en el aula. La reflexión sobre estos componentes de base y otros que se consideren pertinentes debe estar apoyada en una posición, una postura, un sustento teórico, epistemológico y pedagógico que resulte coherente y le dé cohesión a la propuesta y a la mirada desde la cual se haga el ejercicio. Es decir, si no se tiene claro desde dónde nos paramos para realizar la propuesta, cualquier elemento que se plantee será bienvenido; sin embargo, al tener claro que el lugar desde el cual se habla es la decolonialidad, esto implica que se revise muy bien cada componente de la propuesta para que sea coherente y dé respuesta a las preguntas planteadas.

## 5. Referencias

Amin, S., 1989. *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI Editores.

Antunes Prado, A., 2004. América Latina: educación y colonialidad. *Estudios Sociológicos*, XXII(64), pp. 151-168.

Castro Gómez, S., 2005. *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S., 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S., 2011. *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cortés Salcedo, R. A., 2013. Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, Issue 30, pp. 63-69.

Cuesta, M. Ó. J., s.f. [En línea] Available at: <http://www.monografias.com/trabajos81/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial.shtml#ixzz2u47jDVje> [Último acceso: Abril 2014].

Da Silva, T., 1999. *Documentos e indentedades. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica.

Díaz Barriga, Á., 2006. El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVII(111), pp. 7-36.

Díaz, C. J., 2010. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, pp. 217 - 233.

Dussel, E., 1992. *1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad. Conferencias de Frankfurt*. Bogotá: Antrhopos.

Dussel, E., 1999. "Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad". En: *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.

Dussel, E., 2001. "Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt". En: (ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University .

El Tiempo, 2014. Colombia se vuelve a 'rajarse' en pruebas PISA. *El Tiempo*, 1 Abril.

Escobar, A., 2003. Mundos y conocimientos de otro. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa* , Issue 1, pp. 51-86.

Escobar, A., 2005. *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: ICANH.

Escobar, A., 2010. *América Latina y la globalización*. s.l.:s.n.

Fals-Borda, O., 1999. Opiniones sobre la historia de las Ciencias Sociales en Colombia. *Revista de Estudios Sociales* , Junio.pp. 119-126.

Fernández Moujan, I., 2013. *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro.

Foucault, M., 1968. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kant, E., 1996. *"Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?"*. Frankfurt: Surkhamp.

Maldonado Torres, N., 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, edits. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. . Bogota : IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores , pp. 127-167.

Memmi, A., 1969. *Retrato del colonizado*. Buenos Aires : Ediciones La Flor .

Mignolo, 2007. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia, 2002. *Lineamientos Curriculares*. s.l.:s.n.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004. *Estándares Básicos de Competencias*. s.l.:s.n.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, s.f. [En línea] Available at: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html> [Último acceso: Abril 2014].

Ministerio de Educación, República Argentina, 2011. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: s.n.

Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela, 2007. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: s.n.

Peñuela C., D. M., 2009. Pedagogía decolonial y educación comunitaria: un posibilidad ético política. *Pedagogía y Saberes*, pp. 39-46.

Peñuela C., D. M., 2010. ¿Es posible descolonizar la pedagogía?. *Praxi y Saber*, 1(1), pp. 175-189.

Pérez, J. C., 2012. Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. *Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2*, pp. 307 - 344.

Quijano, A., 1992. “Colonialidad y modernidad-razionalidad” .. En: *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas..* Santafé de Bogotá: Tercer Mundo / Flacso / Libri Mundi..

Rama, Á., 1984. *La ciudad letrada*. Hannover: Ediciones del norte.

Restrepo, E. & Rojas, A., 2010. *Inflexión Decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Riveros, A., 2013. *Memorias de los Lugares y Producción del Conocimiento, una vaoración desde la escuela*. s.l., s.n.

Santos, B. d. S., 1988. *Un Discurso sobre las Ciencias*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. d. S., 1999. *Reinventar la democracia : reinventar el Estado*. Madrid: Sequitur.

Santos, B. d. S., 2006. *La universidad en el siglo XXI : para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.

Santos, B. d. S., 2009. *Una epistemología del sur : la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá , 2013. *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: s.n.

Tiramonti, G., 2005. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.* , pp. 889-910.

Vasco, C. E., 2001. *El saber tiene sentido*. Bogotá: Cinep.

Wallerstein, I., 2006. *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Walsh, C., 2005. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, República de Perú.

Walsh, C., 2007. Interculturalidad, colonialidad, y educación. *Revista Educación y Pedagogía* , 19(48), pp. 25-35.

Walsh, C., 2007. Son posibles unas Ciencias Sociales. *Nómadas*, Issue 26, pp. 102-113.

Walsh, C., 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad : luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar .

Walsh, C., 2010. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir re-existir re-vivir. *Entre palabras. Revista de Educación en el lenguaje, la literatura y la oralidad*, Issue 3-4.

Walsh, C., Schiwy & Castro-Gómez, S., 2002. *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder : perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya Yala.

Zuluaga, V., 1996. Prólogo. En: *El pasado inconcluso. Modernidad y Postmodernidad*. Bogotá : n.d., pp. 21-34.

