



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

**EDUCACIÓN HEGEMÓNICA EN CRISIS. De la Colonialidad a la frontera
Decolonizada**

Siruma López Gómez

Trabajo de Grado para Optar por el título de Socióloga

Tutor: Edwin Diomedes Jaime Ruiz

Universidad Santo Tomás

Facultad de Sociología

Noviembre de 2023

Bogotá D.C.

*es tiempo de aprender
a liberarnos del espejo eurocéntrico donde
nuestra imagen es siempre, necesariamente,
distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar
de ser lo que no somos.
Aníbal Quijano*

Dedicatoria

Le dedico este trabajo a la ilusión ferviente de mundos nuestros,

de visiones y saberes contruidos desde la particularidad de la grieta colonial que habitamos y
del mestizaje caótico que engendramos...

le dedico esto a la llegada del desmonte colonial que se asoma con estruendos
libertarios, a lxs sujetxs otrxs devenidxs en fulgores emancipados...

A La Guajira compleja, caótica y fronteriza

Por una educación nuestra y no impuesta,
por lenguajes inventados que aniquilen a Colón

Por los *Encuentros en los Senderos de la Abya Yala* toda...

A todas las mujeres que he sido, hoy aquí reunidas en el cierre de la carrera soñada.

Agradecimientos

A Anita, Ana, a mi mami, nada de lo aquí expresado o pensado pudo haber sido sin ti... sin tu amor, tu cuidado, tus palabras de arrullos, tu tiempo... el refugio, la caricia de mi vida

A Arama, mi hermana que brilla y trato de seguirle el paso, tu brillantez ilumina hasta aquí, ojalá anide en mis palabras, aunque no lo creo posible

A Miguelángel, mi papá, quizá el motivo de esta tesis sea por ti, por todo lo que he aprendido de ti... el faro más grande de todos mis días

A Motsi, mi perrito, mi amor y estímulo fervoroso

A Karen, mi tía amada, todo el tiempo compartido y lo mucho que me escuchaste y ayudaste en esto, ya andamos desde el corazón, ahora también desde el colegaje

A mis amigas, María y Viviana, vamos tejiendo caminos en el fulgor y la esperanza decolonial, ¡compañeras, por el camino que nos viene!

A mis amigos, William y Brand, que me han acompañado en el transcurso y me han abrigado en las palabras de amor y templanza

A mi tutor, Edwin, que aguantó mis terquedades y creyó y creyó que esto era posible... gracias por todos los encuentros

Al colegio Sagrado Corazón de Jesús, que tan generosamente me abrieron sus puertas, a las profes, las directivas, las madres y lxs estudiantes, siempre tan amorosxs conmigo.

Contenido

Introducción	8
Planteamiento del Problema	11
Pregunta Problema	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Justificación	16
Estado del arte	17
Marco teórico	20
Marco normativo	29
Marco metodológico	37
 CAPÍTULO 1	 43
La dupla colonialidad/modernidad y el asunto decolonial	43
1.1 Los poscoloniales y la estructura dominante europeizada	44
1.2 Abordajes de la Colonialidad	46
1.3 Pedagogía decolonial: la propuesta alterativa	48
 CAPÍTULO 2	 51
Modelo dominante en el sistema educativo	51
2.1 Sistema educativo en las Américas: experiencia colonial en la Nueva Granada	52
2.2 El proyecto modernizador post independencia: criollos ilustrados, Estado-Nación y el lado oculto de lo moderno	58
2.3 Apartados de la legislación educativa del país y la Constitución Política de 1991	65
 CAPÍTULO 3	 69
La anquilosada colonial habitada en lo contrahegemónico	69
3.1 Lineamiento curriculares de Ciencias Sociales, la malla y los contenidos temáticos	70
3.2 Identidad Cultural	79
3.3 El asunto de la Raza	83
3.4 El Modelo Constructivista	86
 CAPÍTULO 4	 89
La Colonialidad Encarnada y el <i>Fusionaje Fronterizo</i>	89
<i>Fusionaje fronterizo</i>	92

Conclusiones.....	96
Referencias Bibliográficas	98
Anexos	105
Matrices de Sistematización	112
Malla, contenidos temáticos e interpretación.....	112
Sistematización del 2do objetivo	122
Apartado: Identidad cultural	122

Resumen

En esta investigación se analiza los modos de reproducción de la colonialidad del saber en los contenidos y las prácticas pedagógicas en la educación primaria en el área de Ciencias Sociales, existentes a partir de las sutilezas habidas en las narrativas de docentes y en los contenidos de la malla curricular y los libros de texto, desde una metodología cualitativa y el posicionamiento desde un paradigma socio-crítico.

Sin embargo, se reconocen los propósitos y la implementación de modelos contrahegemónicos que ya construyen modelos otros, pero a pesar de ésto se transita aún en los senderos coloniales.

Palabras claves: Colonialidad del Saber; Educación Hegemónica; Identidad Cultural; Decolonialidad; Modernidad; Ciencias Sociales.

Introducción

Esta investigación nace del reconocimiento de la estructura moderna/colonial en la que andamos, en la que transitamos en la cotidianidad, ya de manera tan interiorizada que difícilmente es percatada. Ahora bien, la enseñanza y aprendizaje educativo continúa perpetuando ciertos discursos, narrativas, lógicas y conocimientos que privilegian saberes blanco-eurocéntricos, negadores de los saberes provenientes de los grupos afros, indígenas, mestizxs, asiático, lo perteneciente al Sur Global.

A partir de esto, la investigación se posiciona desde la perspectiva teórica decolonial, formulada por el grupo Modernidad/Colonialidad, conformado principalmente por figuras como el sociólogo peruano Aníbal Quijano, el semiólogo argentino Walter Dignolo y el filósofo argentino Enrique Dussel. Del mismo modo, anidan aquí las ideas del filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, la profesora militante norteamericana Catherine Walsh, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, y grandes autorxs anticoloniales de la Abya Yala toda como Gloria Anzaldúa y Silvia Rivera Cusicanqui.

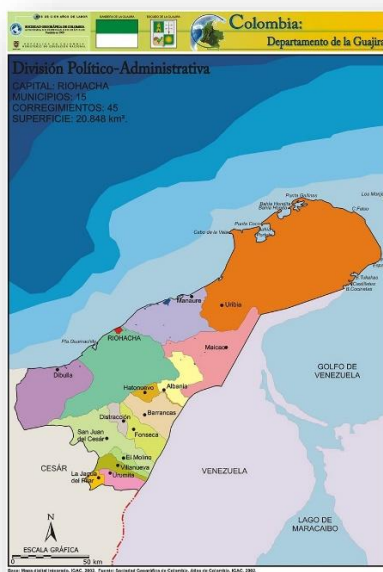
Para el desarrollo investigativo se utilizaron las categorías de Educación hegemónica, Colonialidad del Saber y Emancipación, además de las que surgieron del ejercicio de trabajo de campo como Identidad Cultural y la propuesta introductoria que hace la investigadora, *Fusionaje fronterizo*, como la alternativa decolonial frente a un modelo que todavía guarda vestigios coloniales.

Este trabajo de campo se realiza en la ciudad de Riohacha, La Guajira, departamento ubicado en la costa atlántica colombiana, parte más septentrional del país. Limita al este con Venezuela, al sur con el departamento del César, al suroeste con el Magdalena, al norte y al oeste con las aguas del Caribe imponente. Lleva el nombre de la península que encarna, que a su vez comparte territorio con el estado venezolano de Zulia. Con más de 825.360 habitantes, en ella confluyen una de las diversidades culturales más grandes; de acuerdo al censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el DANE (2018), el departamento tiene una población indígena de 394.683 entre ellas se encuentran: la comunidad indígena Wayuu, con el 94,1%, siendo el pueblo étnico más numeroso no sólo de La Guajira sino del país, principalmente ubicadxs en la Alta y Media Guajira en resguardos y asentamientos; lxs indígenas de la Sierra

Nevada de Santa Marta: kogui (1,7%), wiwa (3,3%), iku/arhuacos (0,5%); otros pueblos (0,1%). Otros de los grandes grupos que representan la complejidad cultural del departamento guajiro son: la población árabe del municipio fronterizo de Maicao (*Maiko'u*) provenientes en su mayoría del Líbano, Siria, Palestina y Jordania, ingresadxs al país a finales del siglo XIX, constituyen la mayor presencia árabe de Colombia; la comunidad afrodescendiente y, para finalizar, lxs mestizxs, el grupo mayoritario de la región.



La Guajira en el mapa de Colombia. Imagen tomada de la página web de la Alcaldía Distrital de Riohacha.



Fuente: Sociedad Geográfica de Colombia. Atlas de Colombia, IGAC. 2002.

Riohacha, Distrito Especial, Turístico y Cultural (*Suchiimma*: “Tierra del río” en wayuunaiki), es la capital de La Guajira, situada a la orilla del Caribe, donde desemboca el río Ranchería (río principal del departamento), creando la particularidad del color de su mar, un azul amarronado en el agua salada. Según las proyecciones del DANE del 2018, esta ciudad cuenta con una población de 268.758 habitantes y con 3.171 km², siendo el municipio más poblado y el segundo en extensión después de Uribia. Es justo aquí, en este *Portal de perlas*, en la tierra indómita, renacida de los restos dejados tras el paso voraz del nefasto Francis Drake, donde se desarrolla el estudio de caso para la presente investigación, particularmente en la institución educativa de preescolar y básica primaria Sagrado Corazón de Jesús.

Este documento está dividido en cuatro capítulos, iniciando con uno introductorio en el que se explican los principales conceptos que rigen la teoría decolonial; en el segundo capítulo se hace un recuento de la historia educativa en Colombia desde la época colonial en el siglo XVI hasta los cambios derivados de la Constitución política de 1991, también se narra brevemente el proyecto modernizador blanco criollo ilustrado en la Nueva Granada y en la República, ligado profundamente a la colonialidad del saber; el tercer capítulo consta del análisis del trabajo de campo realizado en la institución educativa, dando cuenta del cumplimiento de los objetivos de la investigación, y se finaliza con el cuarto capítulo de reflexiones finales, especialmente desde la mirada personal de la investigadora, como estudiante de sociología, socializada en la modernidad colonial, y se finaliza con la categoría naciente de *Fusionaje fronterizo*, en la que se fusiona la complejidad cultural del departamento guajiro (wayuu, kogui, wiwa, iku, mestizxs, árabes, afros) para la elaboración de un currículo de ciencias sociales fundamentado en la identidad de lo que somos, distante a los modelos de conocimientos occidentales coloniales; vale aclarar que esta categoría es apenas una propuesta introductoria, un bosquejo, que se espera seguir en la búsqueda y en el proceso investigativo para en algún momento darle más profundidad y desarrollo a esta idea que apenas nace prematura en este trabajo de grado.

Planteamiento del Problema

Desde sus orígenes el campo de las Ciencias Sociales ha estado marcado por la presión academicista occidental de generar conocimiento de tipo verificable y empíricamente comprobable. Como lo explica Immanuel Wallerstein en *Abrir las Ciencias Sociales* (2006) a finales del siglo XVIII e inicios del XIX fueron las universidades las encargadas de “otorgar” la validez de los conocimientos, a través del método científico utilizado, que generaría la comprobación irrefutable de dicho conocimiento. El alma mater tuvo la función no solo de crearlos sino de producir a sus reproductores. Por ende, todo lo que no pertenezca al ámbito legitimador que se deriva de la academia, no puede concebirse como verdadero conocimiento (episteme) y no logrará un nivel de reconocimiento como pensamiento válido (doxa). (Torres, 2014).

Este hecho originado en Occidente ha influenciado de igual manera al contexto académico latinoamericano permaneciendo en vigencia hasta nuestros días. Para el análisis de esta situación los autores decoloniales emplearon la categoría de *colonialidad del poder*, dentro del cual se encuentra la dimensión epistemológica a la que denominan *colonialidad del saber*. Sobre la que Catherine Walsh en *¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras?* (2007) afirma que el eurocentrismo no solo significó la perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como conocimiento. Por lo que la *colonialidad del saber* debe ser vista como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y científicas).

Enfocando exclusivamente el área de las Ciencias Sociales situadas en el marco eurocéntrico/colonial en el contexto educativo colombiano, el ministerio de Educación Nacional expresa que hubo una “...tendencia entre 1850 a 1945 por el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y una subordinación a los intereses del poder estatal” (citado por Torres, 2014, p. 43), donde lo que se enseñara dependía de los poderes políticos-económicos hegemónicos, ya que éstos decidían si invertirían en la producción intelectual y financiarían las investigaciones que estuvieran de acuerdo a sus intereses, generando jerarquizaciones en el conocimiento y fortaleciendo la lógica del poder influenciada por el legado colonial que se mantiene en Colombia.

Las Ciencias Sociales necesitan del diálogo con lxs estudiantes, conocer sus contextos socioculturales significa promover el desarrollo de los diálogos de saberes; produciendo la interculturalidad e hibridez de los conocimientos que necesita esta área académica para su fortalecimiento y efectividad.

Es aquí donde la teoría y las prácticas decoloniales entran a jugar un rol definitivo en la realización de esta investigación. Utilizando sus conceptualizaciones y posibles soluciones planteadas, donde se analizan las formas en las que se continúa perpetuando en la educación la enseñanza tradicional de corte colonial/eurocéntrico, a través de las narrativas utilizadas por lxs profesorxs, las temáticas que abordan en la materia de Ciencia Sociales, ¿qué tipo de conocimientos son tratados en el currículum escolar en lo referido a la materia de Ciencias Sociales?, ¿qué tipo de interpretaciones y narrativas mantienen lxs profesores en el desarrollo de sus clases?, ¿qué tanto se ha implementado la enseñanza de conocimientos situados/contextualizados que involucren directamente a los sujetos que reciben las clases?, o, si por el contrario nunca se ha hecho; son las preguntas que han motivado este trabajo.

Esta investigación se realiza en una rama particular de la educación: la básica primaria, donde se gesta en primer lugar la herencia colonial, puesto que constituye una de las primeras instituciones donde se socializa implícitamente sobre ello, hasta llegar a la educación superior. Según el Plan Territorial de Formación Docente de Riohacha (2020-2023), la ciudad donde se aterriza esta investigación, el sector público cuenta con 41 establecimientos educativos divididos en instituciones educativas urbanas y rurales, centros educativos rurales, instituciones y centros etno-educativos rurales. Mientras que, en el sector privado o educación no oficial existen 65 establecimientos, con la misma división a excepción de las instituciones y centros etno-educativos que no se encuentran en la zona urbana.

Específicamente la investigación se desarrolla en el grado 5to, al ser el grado de transición de la educación primaria a la secundaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús en la ciudad de Riohacha, La Guajira. De acuerdo a la información suministrada en la página web del colegio, se dice que la misión del colegio está “encaminada a formar niños íntegros y felices, basados en la importancia de los valores católicos, como pilar fundamental en el desarrollo de individuos con un alto nivel académico y excelente integración social.” (*Colegio del Sagrado Corazón de Jesús*, s/f). Mientras que, para la visión se tiene el objetivo de “para el año 2025,

ser reconocidos como una institución con altos estándares de calidad académica y su liderazgo en el desarrollo de procesos educativos sustentados en las TIC y la innovación.” (*Colegio del Sagrado Corazón de Jesús*, s/f). Este colegio es uno de los más representativos de la tradición católica de la ciudad, por donde han pasado decenas de generaciones desde hace más de cinco décadas, siendo su fundadora una de las figuras más reconocidas en el ámbito educativo del distrito.

Se escogió este colegio por ser la institución en la que la investigadora realizó la primaria durante el 2007-2011, en ese entonces prevalecía un método de enseñanza hermético, rígido, magistral, memorístico, donde la palabra pertenecía a la figura del docente y la rectora simbolizaba el temor de la mayoría de lxs compañerxs. Normas de cuidado, higiene y *buena* presentación en la vestimenta uniformada, los saludos mecanizados cada vez que algún profesorx llegaba al aula, todxs se levantaban, con la espalda muy recta y el pecho hacia delante, a responder *buenos días* y un *bendecidos por el señor* o algo alusivo al agradecimiento divino, la disciplina sagrada y el obedecer los mandatos de cualquier docente, mantener abotonada toda la camiseta de diario hasta el botón del cuello en una temperatura mayor a 30°, las *buenas* normas para la escritura, siempre cursiva, nunca por fuera de los márgenes, la tarea obligada de la materia de religión de ir a misa dominical para recitar al día siguiente el evangelio del día y dar cuenta de la asistencia a la eucaristía, la escasez o casi nulidad de la historia nuestra, la identidad arraigada al contexto guajiro (a excepción de algunos actos cívicos, pero no propiamente en el currículo académico y en la pedagogías en el aula). Lo expresado aquí no obedece a la calidad humana con la que me encontré en mi paso por el colegio y me refiero a esto desde el entendimiento de una problemática estructural cimentada en una colonialidad del poder, ser y saber, no buscando culpabilizar individualmente a alguien de la institución.

Sin embargo, durante el ejercicio del trabajo de campo en el marco de la investigación se demuestran cambios fundamentales en las miradas, dinámicas y en la estructura del desarrollo de las clases. Por medio de entrevistas realizadas a las directivas, docentes de ciencias sociales, madres de familia, grupos focales con lxs estudiantes de 5to, revisión analítica del texto de sociales del grado 5° y la malla curricular de sociales, además de la observación de clases en los salones de 5°, se evidencian transformaciones que transgreden y desestabilizan la estructura de verticalidad del conocimiento impartido anteriormente en la institución. No obstante,

todavía persisten conocimientos y conductas, aunque mucho más sutiles, que dan cuenta de que se sigue habitando en nociones hegemónicas, centralistas de la educación, que más allá del colegio son producto de la estructura que todavía existe en el sistema educativo colombiano, incluso tras la legislación educativa y los lineamientos curriculares para ciencias sociales que manifiesta una autonomía escolar y un respeto absoluto frente a la diversidad y riqueza étnica y cultural de las regiones colombianas, para que puedan elaborar sus currículos desde sus contextos particulares. Por esto, la pregunta problema que orienta esta investigación es:

¿Cuál es el legado colonial implícito en los contenidos y en las prácticas pedagógicas de lxs docentes de Ciencias Sociales en el grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha, La Guajira?

Pregunta Problema

¿Cuál es el legado colonial implícito en los contenidos y en las prácticas pedagógicas de lxs docentes de Ciencias Sociales en el grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha, La Guajira?

Objetivo General

Analizar el legado colonial implícito en los contenidos y en las prácticas pedagógicas de lxs docentes de Ciencias Sociales en el grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha, La Guajira.

Objetivos Específicos

- Identificar los ejes temáticos abordados en el currículum de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria en el colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas por lxs docentes de Ciencias Sociales en el colegio Sagrado Corazón de Jesús.
- Explicar el legado colonial en los contenidos desarrollados por lxs docentes de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús.

Justificación

Este proyecto surge a partir del reconocimiento de la urgencia de una mirada decolonial en la educación primaria en Colombia, especialmente, en el campo de las Ciencias Sociales. La cual permitiría el paso a la integralidad, heterogeneidad y a la horizontalidad del conocimiento. Asimismo, se incurrirá en las propuestas y estudios decoloniales, enfocados en la puesta en práctica de una pedagogía de corte decolonial.

Los núcleos sociológicos en los que se apoyará el proyecto corresponden a la reconfiguración social de la educación, la lucha contra el discurso hegemónico en la educación básica, el necesario reconocimiento del pluralismo y la búsqueda de la emancipación del sujetx históricamente colonizadx.

La propuesta decolonial elaborada por los autores del grupo Modernidad/Colonialidad, las pedagogías fundamentadas en la decolonialidad en los últimos años servirán de base para el desarrollo de esta investigación, además de constituir el eje orientador de la misma.

Este trabajo investigativo espera contribuir en las ramas de la sociología de la educación, de la cultura y la sociología política enfocada en los vestigios coloniales que permean en la actualidad a la educación primaria, particularmente, en el área de Ciencias Sociales en los textos guías utilizados por docentes y estudiantes, el currículo académico y las prácticas pedagógicas que sostienen docentes de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha, La Guajira.

De igual forma, se espera contribuir a la formulación de propuestas -tanto para la misma institución como para la secretaría de educación del distrito de Riohacha, puesto que es un tema que involucra directamente a las políticas públicas en materia educativa- para el uso de pedagogías/métodos de enseñanza que tengan como propósito la emancipación de lxs sujetxs subalternizadx, a partir de la enseñanza misma de su propia historia desde la perspectiva de éstos y en la permanente apuesta por la democratización de los saberes.

Estado del arte

Para la realización del estado del arte se partió por una revisión documental en Google académico, en las bases de datos Scopus y Jstor, además de los repositorios de universidades como la Pedagógica Nacional, Antioquia y Andes. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: decolonialidad, educación, educación primaria, colonialidad, educación, Colombia, pedagogía decolonial, poscolonialidad, ciencias sociales, currículo escolar; todos éstos relacionados con los operadores booleanos de AND y OR.

La clasificación que se hará en este apartado empezara con lo planteado a partir de la importancia y el propósito de las ciencias sociales a nivel general, asimismo lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto a ello y los estándares obligatorios en la construcción del currículo escolar (*“La finalidad de las Ciencias Sociales y la construcción del currículo escolar”*), seguido de la teorización del concepto de *colonialidad*, la invisibilización y el silenciamiento del subalterno en el discurso académico (*“El problema de la colonialidad”*), para finalizar con tres investigaciones que se han hecho hasta la fecha en algunas escuelas de Colombia y las propuestas decoloniales en materia educativa/pedagógica (*“Pedagogía decolonial en Colombia”*).

La finalidad de las Ciencias Sociales y la construcción del currículo escolar

En esta primera clasificación se hace uso de la tesis de maestría *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial* (2014) escrito por Jhenny Torres, donde citando a Immanuel Wallerstein en *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (2006), expone que la ciencia social es una empresa del mundo moderno y sus raíces se encuentran en el intento por desarrollar un conocimiento sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Además de que, estas ciencias desde sus inicios se han visto presionadas por generar conocimientos verificables, demostrables y empíricamente comprobables.

Esta visión de Wallerstein corresponde a una perspectiva crítica frente a la educación en el sistema-mundo. Por otro lado, existe una relación con la visión contrahegemónica de

Wallerstein y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales del MEN en el que estipula la complejidad de definir las Ciencias Sociales, donde enfoca su función en la necesidad de abarcar perspectivas holísticas, situadas y pluriculturales que impliquen la urgencia de una ciencia que explique, interprete las distintas realidades sociales, además de construir soluciones alternativas teniendo presente los conocimientos de lxs estudiantes previos a su llegada a las intuiciones académicas, surgidos de sus contextos socio-culturales particulares. Estos estándares constituyen las bases de la posterior construcción de los currículos escolares.

El problema de la colonialidad

En este orden se hace uso del capítulo titulado *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, escrito por Aníbal Quijano donde establece el patrón de dominación global a partir del colonialismo en América desde el siglo XVI, partiendo de esto, genera la categoría "colonialidad del poder" que explica la legitimidad de la dominación ejercida por los colonizadores a los colonizados. Quijano expresa el origen de la colonialidad vigente en la actualidad.

De igual forma, se utiliza lo planteado por Gayatri Spivak en *¿Puede hablar el subalterno?* (1998) en donde explica la forma en la que es silenciada la voz de lxs subalternxs desde la esfera política y desde la academia tradicional. La autora aclara que el título del artículo no es literal, sino que se refiere a la falta de espacios y herramientas discursivas que no tienen quienes pertenecen a grupos de "minorías" y, en ciertos momentos, la academia y los intelectuales han fomentado consciente e inconscientemente esta situación cuando pretenden hablar por ellos.

Pedagogía decolonial en Colombia

Aquí se utilizan las tesis de maestría mencionadas al inicio de este apartado, pero sobre todo de la tesis doctoral *Las herencias de la colonialidad: Una mirada a la escuela en la isla de San Andrés* (2021) escrita por Olga Hernández. La autora abarca la educación en relación a los

estudios decoloniales, reflexionando sobre las epistemologías, los métodos de enseñanza y los discursos desarrollados por el cuerpo docente de dos escuelas públicas de San Andrés.

Nuevamente, se hará uso de la tesis *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial* (2014), donde la autora realiza una sistematización y un análisis sobre los aportes que el enfoque decolonial le ofrece a la educación básica y media en Colombia. Además, expresa la necesidad de revisar los contenidos programados para los grados y seleccionar el material didáctico, para contribuir a la colonización de los procesos de enseñanza.

También se reconoce la importancia de lo planteado por Catherine Walsh en *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir*, donde la autora explica el proyecto sociopolítico y epistémico que implica una pedagogía decolonial desde una interculturalidad crítica. Dicha pedagogía integra el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora para la intervención de los (as) estudiantes en los campos del poder, saber y el ser. En este texto, Walsh tiene como mayores referentes a Paulo Freire y Frantz Fanon, manifestando las contribuciones y limitaciones en términos prácticos, del primero.

Asimismo, en *Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes* (2018) lxs autorxs establecen procesos pedagógicos “otros”, con propósito decolonizante, que interpele e implique la disrupción directa con el método de enseñanza dominante moderno/colonial. Uno de esos es la *Epistemología Configuracional*, la cual se basa en una “visión holística (la totalidad de las dimensiones del ser humano) de la integridad humana. Se crean conocimientos a partir de las dualidades biológico-social, emoción-razón, interno-externo, material-espiritual, etc.” (Ocaña et al., 2018)

Estas tres clasificaciones están articuladas con los objetivos específicos establecidos con anterioridad. En el mismo orden que se enuncia, iniciando con la identificación de los ejes temáticos en el currículo escolar, continuando con las prácticas pedagógicas desarrollados por lxs docentes, para concluir con las propuestas decoloniales que le hacen frente al modelo de enseñanza moderna/colonial, además de explicar el legado colonial (colonialidad) presente en los contenidos y prácticas utilizadas por el cuerpo docente.

Marco teórico

Las tres categorías a presentar en este marco teórico son *Educación hegemónica*, *colonialidad del saber* y *emancipación*. **Educación hegemónica**, puesto que representa la principal problemática de esta investigación. El tipo de educación predominante aún en el sistema educativo nacional, con esta categoría se espera el análisis del origen y las razones socio-culturales-políticas-económicas que constituyen el sustento de esta educación, desde lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, la elaboración del currículo escolar hasta la misma acción pedagógica en el aula de clase. La segunda categoría es **colonialidad del saber**, ésta ayudará a la comprensión y al análisis de las prácticas dominantes desde el discurso, los contenidos/dispositivos y la praxis pedagógica que perpetúan y reproducen las narrativas jerarquizantes, de inferioridad, superioridad y poderío proveniente de una raíz colonial/moderna. Walter Mignolo (2008) ahonda en el origen de esto desde el contexto histórico de la colonización de América/Abya Yala. Igualmente, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez explica desde una perspectiva filosófica-histórica la lógica operante de la colonialidad en el conocimiento, utilizando los conceptos de *habitus* (Bourdieu), *biopolítica* (Foucault) y *colonialidad del poder* (Quijano), en la Nueva Granada, donde los criollos ilustrados desarrollaron esta misma visión del mundo en la naciente república. La tercera categoría es **emancipación**, la cual constituye la finalidad de esta investigación, dado que a raíz del legado colonial que permanece en la educación, se espera hacer uso de las propuestas alternativas en cuanto a pedagogías decoloniales que le hagan frente a lo expresado en la segunda categoría, estimulando la contribución a una sociedad más equitativa, basada en la emancipación del sujeto históricamente colonizado y oprimido.

Es primordial iniciar con la definición de educación que estipula la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en la segunda parte del artículo 26:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...(Ley Universal de los Derechos Humanos, 1948, p.36)

En el plano nacional, el Ministerio de Educación establece que el sistema educativo colombiano se constituye de la siguiente manera: etapa inicial (un grado de preescolar), básica (primaria y secundaria), media (dos últimos grados del bachillerato) y superior. De acuerdo a la Ley General de Educación se establece que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley 115, 1994, p. 1)

Referente a la **Educación Hegemónica**, el término de *hegemonía* alude a la supremacía o al predominio de alguna entidad/grupo sobre otro. El filósofo marxista Antonio Gramsci acuñó este término para explicar el *modus operandi* de las clases dirigentes en la Italia fascista posterior a la primera guerra mundial; explicaba que más allá del uso coercitivo para la imposición ideológica, la clase dirigente logra mantenerse debido a la capacidad de imponer su visión del mundo por medio de las escuelas y medios de comunicación. La hegemonía reúne todo un conjunto de contradicciones entre distintas clases sociales, que distan del poder de los dominantes. “La hegemonía es la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social que no es homogéneo; al contrario, tiene profundas contradicciones de clase.” (Albarez, 2016, p. 158)

La educación y sus instituciones reproducen y perpetúan concepciones de mundo alusivas a esta clase y las presentan desde la objetividad, universalizando nociones subjetivas de un grupo social particular en beneficio de sus intereses ideológicos, políticos y económicos.

No distante de esto, los autores Pierre Bourdieu y Jean Passeron (1979, [1996]) explican que toda acción pedagógica constituye una violencia simbólica en tanto que imposición, en donde se extiende lo que denominan *arbitrariedad cultural*;

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana». (Bourdieu & Passeron, 1979, [1996], p. 48).

Uno de los dispositivos en los que opera la institucionalidad educativa es por medio de sus técnicas, herramientas guías, de difusión y construcción del conocimiento, como es el caso del

currículo escolar, el cual rige los parámetros, criterios y el plan de estudio para las asignaturas impartidas en las instituciones académicas. Dentro de lo establecido en lo curricular, el sociólogo estadounidense Michael Apple (1979 [2008], 1982 [1994]) expone la forma en la que son seleccionados ciertos valores, tradiciones, hábitos correspondientes a los intereses de los grupos dominantes en el currículum, proporcionándole a la educación un carácter ideológico y político, asimismo se preocupa por la estructura organizacional del currículum, determinando qué conocimientos/temáticos priman sobre otros.

Del mismo modo, ahora referido al rol del cuerpo docente en ese ejercicio de reproducir y extender la hegemonía sobre lxs estudiantes, Paulo Freire, introduce el concepto de *educación bancaria*, caracterizada por la imposibilidad del profesorx de reflexionar o transformar su narrativa opresora y sesgada; Freire igualmente ahonda en la manera en la que es concebido el estudiantado para el propósito de los opresores.

“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.” (Freire, 2022, p. 76).

Esto da cuenta del hermetismo del maestrx por el ejercicio crítico que incluya de manera activa al estudiantado, desarrollando y afirmando discursos simbólicos, no solo propagando el ideal hegemónico sino percibiendo al alumnado como una masa inerte que no piensa el mundo y sus relaciones que representan el nido donde se archivan y guardan las nociones predeterminadas por la clase opresora.

Ahora bien, dentro del ejercicio de trabajo de campo emergen categorías no contempladas al inicio de la elaboración de la investigación, una de ellas es la **Identidad Cultural**. Dentro de la categoría principal de Educación hegemónica, se encuentra esta categoría que nace como medida contrahegemónica del sistema educativo, puesto que en el ansia de construir identidades homogeneizadas o de una idea/imagen común sobre un individuo perteneciente a un Estado-nación particular, el factor cultural marca una pronunciada diferenciación entre individuos, sujeto al contexto local y regional en el que se ubique; la cultura corresponde a "la

interpretación típica, recurrente y ampliamente compartida de algún tipo de objeto o evento, evocada en cierto número de personas como resultado de experiencias de vida similares" (Strauss y Quin, 2001, citado por Giménez, 2004, p. 6). Por lo que a partir de esto, se crea una concepción de sí mismx arraigadx a la noción histórica-cultural del espacio, riñendo con la imposición homogeneizante. De hecho, autores como Gilberto Giménez (2004) no concibe en sí mismo la identidad sin el concepto de cultura, puesto que implica un imbricado, donde lo cultural genera sujetxs y éstxs a su vez producen cultura; como lo expuesto por Morin (2020) cuando habla sobre el principio del círculo recursivo, en el que expone que:

... como individuos, somos producto de un sistema de reproducción surgido de la noche de los tiempos, pero ese sistema solamente puede reproducirse si nosotros nos volvemos productores al aparearnos. Los individuos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de esos individuos al aportarles el lenguaje y cultura. (Morin, 2020, p. 94)

Por lo que se pertenece a un engranaje en el que sujetxs son producidos y simultáneamente son productores. Un círculo recursivo, un ciclo en el que no se puede ser sin el otro.

Esta categoría representa la importancia que tiene en el área educativa la cultura y los saberes populares en la construcción ontológica y la noción de ciudadanía de lxs sujetxs en formación, estudiantes y docentes. De igual forma, sirve para identificar los vacíos y desconocimientos que existen en materia histórica-cultural sobre el departamento de La Guajira, dificultando el proceso de reconocimiento identitario.

Referente a la categoría de **colonialidad del saber**, Walter Mignolo expresa el concepto de *colonialidad y racismo ontológico*, el primero hace alusión a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación, lo que el autor denomina “matriz colonial de poder.”; la colonialidad tiene vigencia permanente en nuestra sociedad, puesto que hemos naturalizado nuestra subalternidad. En concordancia con esto, el concepto de *Racismo ontológico* se refiere a la piedra angular que representa la concepción Renacentista de Humanidad y la idea de Hombre en cuanto es usado “para medir, clasificar, juzgar y evaluar tanto a los habitantes como a las regiones del planeta.” (Mignolo, 2008)

La colonialidad del saber produce y refuerza el discurso eurocéntrico universalista y cientificista en el que el conocimiento debe estar atravesado por la rigurosidad ligada a las especificidades del método científico para la comprobación y veracidad del conocimiento. Esta categoría explica la situación de inferioridad en la que quedan relegados los saberes no-occidentales, distantes de los métodos de la academia moderna insertada en la descalificación y negación de las capacidades cognitivas que señalaban los colonos blancos europeos en territorio americano al ver la alteridad o diferencia epistémica de lxs nativos que ellxs no concebían posible, por lo que ceñidos a sus estructuras binarias de pensamiento, veían esta diferencia como signo de inferioridad. Esto se despliega hoy en la academia moderna, Ramon Grosfoguel (2011) lo explica desde la noción de *racismo epistémico*, hijo de la colonialidad del saber:

el racismo epistémico es la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los «no occidentales» como seres inferiores a lo humanos (no humanos o subhumanos) se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad... Se considera «Occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad». El racismo/sexismo epistémico ve el conocimiento «no occidental» como inferior al conocimiento «occidental». (Grosfoguel, 2011, p. 343)

En relación a esto, muchos de los autores decoloniales (Quijano, Walsh, Lander, Maldonado-Torres) encuentran como referencia los postulados y las investigaciones teóricas realizadas, décadas antes, por autores poscoloniales como Aimé Césaire, Frantz Fanon, Edward Said y Gayatri Spivak; estos últimos explican desde un contexto posterior a la independencia de la India (1947) , mientras que Fanon y Césaire como nativos de la isla de Martinica, colonia francesa, exponen, desde entonces, los modos de dominación que establecerían las relaciones entre colonizador-colonizado y el desarrollo de un complejo de inferioridad que interiorizan/naturalizan los sujetos colonizados que perdura en la actualidad. Aníbal Quijano (2000) explicaría dicho modo de dominación en la teorización del concepto *colonialidad del poder*, en el cual la idea de raza es vista como la razón legitimadora y justificadora de los patrones de poder y subalternidad.

En *La Hybris del Punto Cero* (2005), Castro-Gómez estudia las ideas científicas propuestas por la élite criolla ilustrada de la Nueva Granada durante la segunda mitad del siglo XVIII y parte del XIX, surgidas del discurso de la Ilustración occidental en el que se legitima el dominio sobre otros cuerpos y determina la superioridad/inferioridad de otros. El autor vincula este poder político con la ciencia y el conocimiento, tan propia de la Europa occidental racionalista y que se expande por territorio americano por la idea de república que construyen los líderes criollos, y por ende se incubaba en las instituciones educativas creadas en la época .

Con respecto a la categoría de **Emancipación** se presentan los conceptos de *altersofía/hacer decolonial* y *pedagogía decolonial*, que tienen el propósito de poner en práctica métodos de enseñanza/aprendizaje otros, no jerarquizantes, donde exista la horizontalidad del conocimiento. Alexander Ortiz y María Isabel Arias (2019) exponen la importancia de desaprender ciertas categorías de análisis y metodologías que, aunque, sean críticos con las posturas hegemónicas, racionalistas, coloniales, positivistas, preservan lógicas modernas eurocentradas. Por lo que enfatizan en el deber de pensar y crear conceptos/categorías/propuestas “otras” que signifiquen la confrontación de la mirada colonizante/moderna, una de las propuestas para el *hacer decolonial* es la *Altersofía*, la cual:

...garantiza, reproduce y conserva el vivir del sujeto subalterno y es la base y cimiento teórico y praxiológico del hacer decolonial como proceso decolonizante. Ambos, la altersofía y el hacer decolonial, mediante sus tres acciones constitutivas (contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo) constituyen una diada o bina sófica (no epistémica) potenciadora del pensamiento alterativo en función de configurar convivires comunales. (Ocaña & Arias, 2019, p. 95)

Similarmente, Catherine Walsh en *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* define a la *pedagogía (s) decolonial (es)* como los métodos de enseñanza que no plantan dogmas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos otros igualmente válidos a los saberes establecidos.

En esta misma línea se encuentra otra categoría emergente, correspondiente a las prácticas decoloniales y transformativas, a la que nombro (permítaseme escribir en primera persona) **Fusionaje fronterizo**, aquí anidan las ideas de *Pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2007), la

Nueva Mestiza (Anzaldúa, 1986, [s.f.]) y lo *ch'ixi* de Silvia Rivera Cusicanqui (2020). Por una apuesta a la elaboración de acciones que conduzcan a la descolonización del conocimiento, a la posibilidad de pensarse y construir currículos cimentados en la frontera, que implica el encuentro permanente de culturas varias.

Gloria Anzaldúa presenta una *conciencia mestiza* en la que confluyen las contradicciones, las ambigüedades. Anzaldúa, chicana, hija de la frontera, expone la conciencia que se genera en la mezcla entre la cultura mexicana y la estadounidense. Escindida y marginalizada en Estados Unidos por su ascendencia mexicana y, por el otro lado, señalada, vista como traidora por sus congéneres mexicanxs; se encuentra en el no-lugar, en el no-nombre. Ahí, situada en lo fragmentado, en la frontera divisoria, la vida conduce a la pregunta de ¿quién soy? ¿quiénes somos lxs que no tenemos un origen “fijo”?, ¿quiénes somos lxs que nacemos en lo bifurcado, en lo inestable, en medio de dos o más culturas, entre orígenes enlazados? La nueva mestiza nace en ese junte cultural, en el engranaje de lo múltiple, permitiendo crear un pensamiento, una mirada del mundo que rompe con la lógica moderna siempre binaria y maniquea, transgrede el hermetismo del binarismo occidental.

la mestiza... ha descubierto que no puede contener ideas o conceptos en límites rígidos. Los límites y los muros que se supone que deben mantener fuera las ideas indeseables son hábitos y patrones de conducta arraigados, hábitos y patrones que son el enemigo interior. La rigidez significa la muerte. Solo manteniéndose flexible puede *la mestiza* expandir la psique horizontal y verticalmente. ella debe moverse continuamente, alejándose de las formaciones habituales; del pensamiento convergente, del razonamiento analítico que tiende a usar la racionalidad para avanzar hacia un objetivo único (un modo occidental) y acercándose al pensamiento divergente, caracterizado por movimientos de alejamiento de los patrones y objetivos establecidos y hacia una perspectiva más total, una perspectiva incluyente más que excluyente. (Anzaldúa, 1986, [s.f.], p. 135-136)

Guardando mucha relación con esto, Mignolo expone el pensamiento fronterizo como las líneas de fuga al modelo eurocentrado de conocimiento y de construir identidad propia, el pensamiento fronterizo es, indudablemente un asunto ontológico, a cómo definirse a sí mismx de acuerdo a la complejidad cultural del espacio que se habita. Ya no están las concepciones

del *ser* basadas en la idea que impuso la blanquitud colonial. Esta propuesta significa un profundo actuar/pensar y ser decolonial.

Este es ni más ni menos la cuestión central del ser y el pensar fronterizo, en la exterioridad del racismo y del patriarquismo epistémico imperial en el que se fijaron las reglas del buen conocer, del buen vivir, de las jerarquías raciales y sexuales, de la normatividad heterosexual y de la superioridad blanca. Para quienes no están dispuestos a habitar la casa imperial y apuestan a re-existir (no ya a resistir, como nos recuerda Adolfo Albán, artista y pensador Afro-colombiano), la epistemología fronteriza es UNA opción, que es también la opción descolonial. (Mignolo, 2007)

De igual modo, la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2020) también presenta una posibilidad de habitar un mundo en el que anide lo convergente en las distancias del binarismo disyuntivo, basada en el la palabra de origen aymara *ch'ixi*:

... Aprendí la palabra *ch'ixi* de boca del escultor aymara Víctor Zapana, que me explicaba qué animales salen de esas piedras y por qué son animales poderosos. Me dijo entonces “*ch'ixinakax utxiwa*”, es decir, existen, enfáticamente, las entidades *ch'ixis*, que son poderosas porque son indeterminadas, porque no son blancas ni negras, son las dos cosas a la vez. La serpiente es de arriba y a la vez de abajo; es masculina y femenina; no pertenece ni al cielo ni a la tierra pero habita ambos espacios... Don Víctor mencionó también que éstos son los animales que nos sirven “para defendernos de la maldad de nuestros enemigos” (Rivera-Cusicanqui, 2020, p.79-80)

Silvia continúa con las preguntas que emanan de ese punto que parece no descifrarse en la lógica maniquea: “estas alegorías me inspiran a preguntar ¿por qué tenemos que hacer de toda contradicción una disyuntiva paralizante? ¿por qué tenemos que enfrentarla como una oposición irreductible? o esto o lo otro.” (p.80) Y como ella, el **fusionaje fronterizo** se permite andar por caminos, donde el junte enrevesado y caótico es el destino deseado. “En los hechos estamos caminando por un terreno donde ambas cosas se entreveran y no es necesario optar a rajatabla por lo uno o por lo otro.”

Esta categoría constituye una apuesta a la elaboración de acciones que conduzcan a la descolonización del conocimiento, a la posibilidad de pensarse y construir currículos cimentados en la frontera, que implica el encuentro permanente de culturas varias. La construcción de este **fusionaje fronterizo** es una introducción a una propuesta en la que espero ahondar y trabajar en los años venideros desde la investigación profunda en relación a la elaboración de contenidos curriculares que surjan de los terrenos movedizos, aislados de los hermetismos academicistas, que emane de las interjecciones, del imbricado de nodos culturales, de los rizomas entreverados, es decir que el mestizaje del que hacemos parte una gran grupo de la población guajira se extrapole al espacio educativo en el área de ciencias sociales, donde, específicamente, en el contexto guajiro, se fusiona la diversidad que constituye el complejo departamento: wayúu, wiwa, kogui, iku, árabe, mestizxs y afrodescendientes.; propuesta que esperaría pueda llegar en algún momento a la secretaría de educación del distrito de Riohacha. Sin embargo, aclaro nuevamente lo expuesto aquí, esto será solo el inicio, una idea inaugural que se piense la posibilidad de entrelazar los conocimientos, cosmogonías, percepciones de mundo, filosofías complejas que ahonden no solo en la relación interhumana sino con todo lo vivo, con la tierra, la naturaleza, las geografías que habitamos y con cualquier ser viviente, conduciendo así a una conceptualización amplia de identidades y subjetividades, un sujetx otrx distante a los relatos eurocéntricos, modernos, academicistas, hegemónicos y tradicionales.

Marco normativo

En este apartado se exponen las normas jurídicas en relación a la educación y a la materia de Ciencias Sociales desde el marco internacional hasta el regional.

Alcance	Nombre o Título	Apartado a resaltar
Internacional	DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS Artículo 26	La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Nacional

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991

Artículo 67

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Ministerio de
Educación Nacional

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Decreto 1002 de
1984

El área de ciencias sociales se debía orientar a todos los grados de educación básica y media vocacional, y que estaba conformada por historia, geografía y educación para la convivencia, la paz y la vida social; un año más tarde esta última fue modificada por la cívica.

Ley 115 o Ley General de Educación de 1994

Estipuló que los saberes que componían el área eran ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, división que hasta hoy, en el papel, continúa vigente.

Etnoeducación

Decreto 804 de 1995

Artículo 1

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Catedra de Estudios Afrocolombianos Decreto 1122 de 1998 <i>Artículo 3</i>	Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:
---	---

a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas contruidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;

b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;

c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

*Estándares básicos
en Ciencias
Naturales y
Sociales.* Ministerio
de Educación
Nacional

El objeto de estudio de las ciencias sociales... es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes

*Lineamientos
curriculares de
ciencias sociales.*
Ministerio de
Educación Nacional.

Las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

Regional

Región Caribe
(Costa Atlántica) en
Educación.

Ministerio de
Educación Nacional

Para garantizar el acceso y permanencia en los niveles de educación preescolar, básica y media, el Ministerio de Educación destina recursos para la atención de cada niño, niña y joven matriculado en el sector oficial. Los recursos por cada estudiante son asignados teniendo en cuenta el nivel educativo que cursa, la zona a la que pertenece (urbana o rural) y las condiciones socioeconómicas.

Marco metodológico

El paradigma de esta investigación es socio-crítico, puesto que se espera la reflexión crítico - analítica de la forma en la que la escuela primaria continúa haciendo uso de narrativas de enseñanza colonial/moderna.

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad. (Alvarado & García, 2008)

Aunque propiamente no se tiene la acción transformativa directa por parte de la comunidad, esta investigación se orilla en la crítica a las estructuras de poder en la educación y los contenidos encontradas en ésta, y con la propuesta culminante que se espera seguir en construcción, se propone la participación directa de los conocimientos e identidades culturales diversas del departamento de La Guajira.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, se realizó una revisión teórica documental acerca de la opción decolonial como alternativa frente a la colonialidad en el ámbito educativo. De la misma manera, se construye un recuento histórico sobre los elementos principales y más significativos del proceso educativo y la elaboración del currículo desde el periodo de La Colonia (siglo XVI-XIX) hasta la actualidad y las leyes estipuladas con base a lo establecido en la Constitución Política de 1991.

Se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas entre el cuerpo docente de ciencias sociales, dos madres de familia de los grados 5to Silver y 5to Golden, la rectora de la institución y las coordinadoras académica y administrativa. Tres grupos focales con lxs estudiantes de ambos cursos de 5to y tres observaciones de las clases para el análisis de las prácticas discursivas desarrolladas durante las clases de Ciencias Sociales por el profesorx. Todas estas actividades se realizaron entre el 26 de julio y el 04 de agosto de 2023 en la institución del Sagrado Corazón de Jesús, Riohacha, con excepción de la entrevista a la docente de 5to

realizada vía telefónica el 11 de octubre de 2023. En cuidado de las identidades, los nombres de lxs entrevistadxs no son revelados aquí.

Para el cumplimiento de los objetivos, se inició con un análisis documental y de contenido. Para ello, se realizó la revisión del currículum propuesto para la materia de Ciencias Sociales de la institución primaria Sagrado Corazón de Jesús y el libro de texto empleado en esta área, *Compartir Sociales 5* de la editorial Santillana; desde aquí se inició el ejercicio de identificar el legado colonial vigente en las prácticas educativas de la institución, encontradas en los contenidos y en las temáticas abordadas, dando así respuesta al primer objetivo. El análisis documental corresponde a “un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad posibilitar su recuperación posterior e identificarlo.” Implica un ejercicio de comunicación, de transformación y de análisis, puesto que la información es interpretada para crear un nuevo documento sintetizado. (Castillo, 2004-2005) Mientras que, el análisis de contenido se refiere a una técnica encargada de analizar información a partir de muestras representativas, que permiten hacer generalizaciones. “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990)

Para el objetivo dos sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas empleadas por lxs docentes, se realiza una matriz con los resultados de las entrevistas semiestructuradas, en las que se expresa la manera en la que lxs docentes estructuran la clase y emplean dinámicas para el desarrollo de éstas en el espacio del aula, a partir de ahí se hace la respectiva interpretación a la luz de los conceptos implementados en la investigación. Al momento de hacer las matrices y la sistematización del trabajo de campo en el colegio, se reservan los nombres de cada una de las personas que participaron, para guardar y preservar sus identidades.

Del mismo modo, se realizaron observaciones de las clases de Ciencias Sociales en la institución. “La observación es una herramienta de investigación que provee conocimiento sobre el contexto en que ocurre el fenómeno de estudio y le da al investigador la oportunidad de ver dinámicas que los participantes en ocasiones no han percibido aún” (Denzin & Lincoln, 2005, citado por Hernández, 2021, p. 58). De acuerdo a esto, se identificó el tipo de relación que los docentes sostienen con lxs estudiantes y los tipos de estrategias implementadas para la

dinámica de las clases, además de demostrar la relación que guarda con lo expresado en las entrevistas.

Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas, donde se formularon con anterioridad las preguntas requeridas para conocer las narrativas y puntos de vista que manejan lxs docentes de Ciencias Sociales y las directivas de la institución educativa en cuanto a las temáticas abordadas en la materia en cuestión y las pedagogías utilizadas en el aula. Igualmente, se entrevistaron a dos madres de familia de los dos grados 5°, para dar cuenta de la perspectiva que sostienen éstas frente a los conocimientos impartidos en Ciencias Sociales. Asimismo, se hicieron otras preguntas que surgieron espontáneamente de las respuestas de lxs entrevistadxs y se vincularon a su vez con las categorías emergentes, que nacen del mismo trabajo de campo. “Una entrevista es una conversación con propósito. Es un proceso interactivo que involucra muchos aspectos de la comunicación que el simple hablar o escuchar, como ademanes, posturas, expresiones faciales y otros comportamientos comunicativos” (Morgan & Cogger, 1989).

También se llevó a cabo grupos focales con lxs estudiantes del grado 5to, niñxs entre las edades de 9 y 11 años. “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Esto con la finalidad de conocer los conocimientos que tienen en materia de historia nacional y local, además de si se reconocen como miembros de una cultura o grupo étnico en particular, o, si por el contrario no se identifican como tal. En este sentido, es de vital importancia saber si sienten que sus conocimientos son tenidos en cuenta en los temas que tratan en clase. Todas estas técnicas serán utilizadas para dar sustento al tercer objetivo de la investigación, puesto que sirven para explicar la manera en la que persiste el legado colonial en la institución en su sentido amplio, es decir, al grupo docente, directivo y estudiantil.



Portada del libro de Sociales asignado para el grado 5to.



Fachada del colegio Sagrado Corazón de Jesús -seccional primaria.



Grupos focales estudiantes - 03 y 04 de agosto de 2023.



Observación de clase - 03 de agosto de 2023.

CAPÍTULO 1

La dupla colonialidad/modernidad y el asunto decolonial

En el presente capítulo se explicarán los conceptos utilizados por algunos de lxs autores del grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), surgido a finales de los años noventa del siglo pasado que fue conformado por filósofos, sociólogos, semiólogos y antropólogos, que fundamentan la elaboración de epistemologías otras en contraposición con la episteme moderna eurocéntrica; los conceptos abordados por estos autores, tales como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh y Edgardo Lander, constituyen el eje fundacional de la teoría decolonial: colonialidad, colonialismo, raza, colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, modernidad. Del mismo modo, se explica el binomio indisoluble que representa la modernidad y la colonialidad en el proceso de dominación social colonial, iniciado con la colonización de Abya Yala en el siglo XV, para luego convertirse en el patrón colonial de poder global, que regiría las estructuras de dominación a nivel social, económico, político, epistémico, ontológico, cultural y cosmogónico.

También se mencionará la diferencia entre colonialismo y colonialidad. Así como se explicará, algunos de los postulados de la poscolonialidad con sus autores más conocidos como Gayatri Spivak, Edward Said y los afrocaribeños Frantz Fanon y Aimé Césaire. Que permite dar cuenta de la incidencia que ha tenido lo planteado por la poscolonialidad en la elaboración de la propuesta teórico-práctica decolonial.

Seguidamente se explicará la alternativa decolonial, haciendo especial énfasis en el aspecto educativo y los métodos de enseñanza/aprendizaje para una pedagogía decolonial, donde sea posible el desmantelamiento de la colonialidad en el conocimiento y el espacio educativo sea visto, de igual manera, como un espacio de "prácticas sociopolíticas transformativas basado en las distintas realidades, subjetividades, historias vividas en un mundo regido por la estructura colonial" (Walsh, 2013).

1.1 Los poscoloniales y la estructura dominante europeizada

A menudo se suele confundir las teorías poscoloniales con las decoloniales, pero aunque sostienen puntos de encuentro, la decolonialidad se ha nutrido de los aportes poscoloniales, no siendo lo mismo. La teoría poscolonial nace después de lograda la independencia de la India en 1947, surgiendo un interés especial por identificar la impronta colonial en las narrativas manejadas en las academias y en cualquier otro espacio, esto con el propósito de desligarse de la noción occidental de sí mismos que impuso el proceso de colonización y constituirse como sujetos desde sus propios términos y conceptos, por lo que se empieza una producción de conocimiento situada y crítica frente a la historia de Occidente. Los poscoloniales se sitúan en el movimiento posmodernista de finales del siglo XX.

La poscolonialidad cuenta con una larga lista de autores reconocidos por sus variadas publicaciones y postulados. Una de ellas es Gayatri Spivak (1998), quien expone la forma en la que dentro del mundo academicista se sigue perpetuando la subalternidad del sujeto históricamente marginalizado, que no otorgan lugares de enunciación desde la academia, mientras que intelectuales ocupan sus espacios haciendo sus propias interpretaciones de la marginalidad en la que viven estos sujetos. Spivak expresa el peligro que esto representa en cuanto a la perpetuación de las estructuras de dominación en la academia. Sin embargo, no se queda en la explicación del hecho, sino que enfatiza en la importancia que cobra la pedagogía como herramienta de transformación y práctica política, que construya espacios para los grupos subalternos.

De modo similar, el crítico literario y activista palestino Edward Said (2008) en su obra *Orientalismo* manifiesta el peligro que encarna el “orientalismo” como disciplina, esta consiste en un grupo de instituciones, prácticas burocráticas y expertos académicos que despliegan declaraciones sobre lo que es Oriente según la mirada de la Europa colonizadora. Esto se enseña desde la academia hasta el arte y la literatura, autores que sostienen una perspectiva esencialista de Occidente y de Oriente, siempre en desventaja del primero. Said propone la construcción de una nueva relación con Oriente, eliminando los conceptos englobados por estereotipos y fundamentalismos creados por Europa y despojarse de la visión del dominador. Hace hincapié en la idea de que la orientalización de Oriente no es un hecho natural o inocente, sino que

constituye un propósito político de Occidente, para fortalecer su dominio sin que eso implique una respuesta de resistencia de los orientales.

Años antes de estas publicaciones, en el Caribe antillano autores como Aimé Césaire y Frantz Fanon ya ahondaban en los discursos coloniales mantenidos por la Europa colonizadora y cómo incide profundamente en los sujetos colonizados hasta el punto de negar su propia existencia e interiorizar las lógicas de dominación, siendo vistas éstas como naturales y no como imposiciones aprendidas. Ambos martiniqueses escribían en un contexto de colonización plena, al ser su isla natal colonia francesa y sufrir directamente un racismo visceral al llegar a Francia.

Césaire denunciaba en su *Discurso sobre el Colonialismo* (2006) la culpabilidad que recae sobre lo que él llama el “pedantismo cristiano” en el proceso de colonización debido al planteamiento del binomio colonización/civilización, paganismo/salvajismo. Manifiesta la cosificación que implica la colonización y la imposibilidad de que existan relaciones distintas entre colonizado y colonizador que la sumisión, servidumbre, intimidación y violencia, relaciones que transforman al mismo colonizador convirtiéndolo en el “monstruo” que tanto critica el humanismo que profesa Europa y que era la figura que querían erradicar, al ser el símbolo del salvajismo de los sujetos no-europeos.

De manera contundente, Césaire indica la intención política existente en la elaboración de la práctica colonizadora. Explicando así, lo mencionado por Said en el caso de Oriente.

... que nadie coloniza inocentemente, que tampoco nadie coloniza impunemente; que una nación que coloniza, que una civilización que justifica la colonización y, por lo tanto, la fuerza, ya es una civilización enferma, moralmente herida, que irresistiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación, llama a su Hitler, quiero decir, su castigo. (Césaire, 2006, p. 17)

Frantz Fanon (1952, [2009]) también lo tendría como gran punto de referencia en sus posturas anticoloniales. Desde su profesión de psiquiatra se enfoca en el estudio del complejo de inferioridad desarrollado por las personas negras ante la presencia de los blancos, este complejo

se desarrolla en un primer momento por razones económicas, pero luego resulta en la epidermización/interiorización de la inferioridad.

Los blancos han logrado el propósito de anular la humanidad del colonizado hasta tal punto que éstos se ven en la necesidad de demostrarles su valía para ser reconocidos, los negros colonizados ven en el proceso de “blanqueamiento” una manera efectiva para ser validados por los dominantes. Pero Fanon utiliza sus conocimientos psicológicos y en medio del ejercicio de sus terapias, les plantea a sus pacientes tomar la acción en vez de la pasividad, para hacerle frente al origen de los conflictos, las estructuras sociales. Fanon (1952, [2009]) les propone la urgencia de la concientización de una posibilidad de existir y de construir una identidad negra antillana sin los binomios coloniales que suscitan las lógicas de superioridad/inferioridad; que el negro no se vea nunca más en la necesidad de elegir entre “blanquearse” o “desaparecer” en un mundo donde permanecen estas estructuras de dominación racista colonial. Lo convierte en un sujeto activo que aspire a la transformación radical social y no se someta a lo que él llama “lactificación alucinatoria”.

1.2 Abordajes de la Colonialidad

Para introducir los planteamientos del grupo M/C es imprescindible iniciar con la idea de raza explicada por Quijano, como elemento crucial para la legitimidad del patrón mundial de poder.

Antes de la colonización americana, la idea de *Raza* no era concebida como factor clave para ejercer una estructura de dominación colonial. Los colonizadores crearon dicha idea inspirados, en primer lugar, en las diferencias fenotípicas con los colonizados; generando así, distintas identidades sociales, que hasta entonces no existían, como: negro, indio, mestizo, entre otros. Propiciando la legitimidad de las relaciones de dominación impuestas por la conquista, donde se naturalizan los binomios de superioridad/inferioridad.

De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial. (Quijano, 2020)

El concepto de raza sirvió para construir la división social del trabajo, convirtiéndolo en un sistema profundamente racista. La colonialidad está sustentada en esta clasificación racial, la cual constituye un modo de producción que reitera la dominación cultural/racial/étnica hasta la actualidad, es decir, es mucho más longeva y eficiente que el proceso de colonialismo- alude a la ocupación territorial y política de los colonizadores en suelo americano u otro colonizado-. No es necesario que exista colonialismo para que continúe la colonialidad, ésta lo rebasa y lo sucede.

Según estos autores, la colonialidad está íntimamente ligada al proceso de modernidad. Un binomio inseparable, lo que implica que no puede existir el uno sin el otro. La modernidad es definida como el lado destacado del capitalismo, puesto que en este periodo moderno se encuentra la industrialización, el desarrollo tecnológico; mientras que, la colonialidad representa el lado oculto de la modernidad.

En este binomio modernidad/colonialidad la invención del concepto de la raza es fundamental porque transforma las relaciones de superioridad e inferioridad que antes se habían entendido como el producto de la guerra, la dominación y el poder como un fenómeno natural. (Hernández, 2021, p.27)

Tanto la raza como la división social del trabajo constituyen el eje de la *Colonialidad del Poder*, que representa la estructura de poder que articula raza, trabajo, Estado y conocimiento.

En cuanto a la reproducción del conocimiento visto como válido proviene de un eurocentrismo, iniciado en la Europa occidental del siglo XVII. El concepto de *Colonialidad del Saber* demuestra la importancia que tuvieron las instituciones creadas para controlar el conocimiento a raíz de la lógica de dominación colonial. Este tipo de colonialidad se funda en la base de un conocimiento científico como método de validez y veracidad, lo que significa que todas las formas de conocimiento que no pasan por dicho método, no son consideradas como conocimiento. Lo que significa el no-reconocimiento de los saberes de los nativos de Abya Yala, de los no-europeos, de los indios, negros, mestizos.

En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (2020) Lander y Castro-Gómez explican cómo la encomienda fue la primera institución creada con el fin de hacer de

lo “europeo” una ley universal, ya que ahí los indígenas debían olvidar todo lo que los hacía ellos mismos. Esta idea se vincula con la *Colonialidad del Ser* que tiene, especialmente, un impacto en la cultura. “La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130-131). Aquí se niega la dimensión ontológica de lxs sujetxs colonizadx. Al imponerse la modernidad con el proceso de colonización en las Américas, se liga radicalmente la existencia humana (no en el sentido biológico) con la capacidad de pensar y generar conocimiento. Aunque los colonos ya ponían fuertemente en duda la humanidad de lxs colonizadx fue el reconocido planteamiento de una de las figuras más importantes en la filosofía y el pensamiento moderno, René Descartes, *cogito ergo sum* (“pienso luego soy/existo”) en el que da plena certeza de esta relación pensar-ser. Por lo que, explica Maldonado-Torres (2007) aquí se devela un aspecto no tenido en cuenta en la tesis cartesiana:

“...del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (p. 144)

Siendo así, el privilegio otorgado al conocimiento representa de igual forma la negación de las facultades para producirlo por parte de lxs sujetxs colonizadx y racializadx. En este orden de ideas, quien no piensa simplemente no es.

1.3 Pedagogía decolonial: la propuesta alterativa

Se plantea aquí la propuesta que le hace frente a la colonialidad en el campo educativo. Una pedagogía de corte decolonial empleada como metodología para la lucha social-epistémica-política con el objetivo de generar pensamientos y acciones emancipadoras, es decir, una pedagogía que cree la posibilidad de construir un nuevo sujeto, ahora reformado y resurgido. Catherine Walsh (2013) hace uso del ejercicio de *Memoria Colectiva*- que da prioridad a la tradición oral y la ancestralidad- y *Descolonización* propuesta por Fanon- la cual se basa en el desaprendizaje, desaprender lo impuesto por el periodo de colonización- como elementos

esenciales para la construcción de esta pedagogía. Es así, como se vería la imbricación entre lo pedagógico y lo decolonial. Siendo esto un ejercicio completamente político y revolucionario en su propósito emancipatorio, contribuyendo a la formación de conocimientos otros, que a su vez generan el despertar de nuevas identidades después de una herida colonial profunda.

Dentro del quehacer pedagógico decolonial también se encuentran otras propuestas de acción para llevarlo a la materialización, situadas desde un *paradigma configuracional* (Ocaña & Arias, 2019) que emerge del cuestionamiento, problematización y la intención de desafiar y desestabilizar el paradigma hegemónico de conocimiento. “La configurología es una propuesta decolonial que no utiliza las categorías creadas *por/desde* el giro decolonial. Utiliza sus propias categorías, y a través de ellas se desprende de la retórica de la modernidad y crea una nueva gramática, que también es decolonialidad.” (p. 90) Se propone una ruptura frente a la episteme occidentalizada, se busca contaminar las lógicas coloniales-modernas de la estructura academicista en las que existe un alejamiento y objetividad absoluta en el propósito investigador por parte de quien investiga. Esa estructura persigue la validación, la episteme; mientras que la configurología tiene la intencionalidad de acercarse a la doxa, concibe la validez y el reconocimiento de los conocimientos del Otro. No obstante, esto no quiere decir que no se conciban pertinentes los conocimientos producidos por la Academia moderna, pues como lo consideran Ocaña & Arias (2019):

Esto no significa que tengamos que negar la ciencia moderna ni superarla por otra ciencia mejor. Debemos configurar otras categorías de análisis con el fin de ir más allá de la epistemología moderna, que es insuficiente e incompleta, por cuanto en la configuración de conocimientos científicos soslaya e ignora el sentido común, la intuición, la emocionalidad, la corporalidad y los conocimientos ancestrales. (p. 91)

Lxs autores reconocen la existencia de variadas propuestas metodológicas confrontativas decoloniales, sin embargo, no presentan una separación de la configuración occidental, no hay acciones concretas que conduzcan a la decolonialidad. Por lo que exponen un *hacer decolonial* y sus principales factores constitutivos: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo que se convierten en elementos constitutivos de la propuesta.

Un *contemplar comunal*, implica el despliegue del afecto por parte de quien investiga y lxs sujetxs que investiga, donde observa, siente y escucha sin juzgar al otro y además se deja ser observadx por el otro, se difuminan las jerarquías de superioridad/inferioridad en el proceso investigativo. Ligado a esto, en el *conversar alterativo* se utiliza el diálogo intercultural para una conversación afectiva en el que se permita las preguntas y cuestionamientos que surjan del otro investigado por medio de una estructura circular de la palabra; y para culminar este proceso está el *reflexionar configurativo*, donde en una reflexión colectiva emanan los interrogantes y las incomodidades en cuanto a las prácticas coloniales que se comenten en nuestra cotidianidad desde la individualidad de cada unx al igual que en las estructuras institucionales, como lo sugieren Ocaña & Arias (2019):

Implica volver a flexionar... Soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan. El reflexionar sobre el contemplar comunal y sobre el conversar alterativo, como parte de nuestras interacciones, nos deslinda de lo ya configurado, manejado y manipulado con el interés de obtener información para provecho particular, ir creando un discurso habitual, lleno de cultura, acontecimientos que describan el mundo que hemos ido configurando. (p. 108)

Esto es en todo momento un accionar colectivo, donde se conversa, contempla y reflexiona acerca de las prácticas colonizantes que perpetúan al sistema colonial/moderno, problematizando todos sus métodos incluso los más sutiles. De esta manera, “se espera la emergencia de prácticas “otras” de vida, formas “otras” de sentir, hacer, conocer y amar.” (Ocaña & Arias, 2019, p. 108).

CAPÍTULO 2

Modelo dominante en el sistema educativo

En este capítulo se hace un recuento de la historia de la educación en Colombia durante el periodo de la colonización hasta después del proceso independentista en situación de república, de esta manera se evidencia la transformación que ha tenido el sistema desde entonces y la manera en la que era concebida la educación como medio difusor y reproductor de los intereses eclesiásticos ligados al poder y la obediencia a la corona española. Asimismo, se muestran ciertos cambios tras la independencia en el siglo XIX, las reformas educativas de la mano de sectores liberales y su intención de ampliar este sector e involucrar directamente al Estado para su financiación y mantenimiento; también las dificultades en las que se ha visto perjudicada debido a los múltiples enfrentamientos entre el bipartidismo del momento y sus guerras civiles; la historia educativa se narra hasta mediados del siglo XX, para el último apartado dar cuenta de las normativas implementadas tras la Constitución Política de 1991.

Continuando con esto, es en medio del periodo comprendido entre los siglos XVIII-XIX en el que emerge el movimiento europeo de la Ilustración, el cual implica un cambio sustancial en el modo de producir conocimiento en la esfera académica occidental, en territorio americano esto se extiende, por medio de los criollos independentistas, esta visión modernizadora del conocimiento a las universidades y escuelas de la antigua colonia española, difundiendo los discursos eurocéntricos y los parámetros de comprobación del conocimiento a través de la observación, la razón y el empirismo. Introduciendo así el mundo académico la colonialidad del saber que ya constituían en el periodo colonial los blancos colonos y en la que ahora se apoyaban el grupo de criollos ilustrados.

El capítulo finaliza con parte de la legislación educativa del país con base a lo estipulado en la Constitución Política de 1991 que reconoce a Colombia como un Estado social de derecho, en el que se “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.” (Const., 1991, art. 3) De esta manera, se asume la pluralidad cultural del país colombiano y la protección a los saberes y conocimientos de comunidades por fuera del espectro occidental.

2.1 Sistema educativo en las Américas: experiencia colonial en la Nueva Granada

Durante la Colonia

Inicialmente en el primer periodo de la colonización en el hoy territorio de Colombia, “la Corona se comprometía a cristianizar las tierras conquistadas y a favorecer la prosperidad espiritual y material de la Iglesia, a la cual se confiaban la educación, los hospitales y las instituciones caritativas. La Iglesia era, en la práctica, uno de los principales agentes del poder civil.” (Helg, 2022, p.34) Esto manifiesta el gran poder que tenía la institución eclesiástica en cuanto a la implementación de la educación, y también de la influencia que tenía en la población civil.

Los encomenderos, por orden de la corona española, estaban encargados del financiamiento y organización de las llamadas escuelas de encomienda, en las que se impartían únicamente las asignaturas de español, religión y las referidas al trabajo de manualidades. Esta enseñanza era conferida a grupos de nativos que estaban bajo el mandato de la figura del encomendero. Por otro lado, existían las escuelas elementales privadas o escuelas de primeras letras (García, 2005) mantenidas por religiosos, particulares y cabildos, mantuvieron relación directa con las órdenes religiosas hasta entrado el siglo XIX. Aquí se impartía principalmente el catecismo y la religión, además de lectura, escritura y aritmética, exclusivamente para los hijos de la élite criolla y algunas familias indígenas de alto rango que podían acceder a estos espacios.

Al estar la educación ligada a las principales instituciones de orden y organización social, ésta constituía una herramienta clave para el control, la uniformidad, y por supuesto, un gran medio difusor de las ideas de la corona y la iglesia. Teniendo el propósito de construir cierto tipo de ciudadanos cimentados sobre las bases de la fe y moral cristiana, confiando en éstas para el posicionamiento del orden público desprendido de los valores de los grupos aborígenes, que en la lógica occidentalista estaban en las antípodas de la virtud y el deber ser del civilizado. “La buena educación que necesitaba el estado era aquella que formara ciudadanos virtuosos, capaz de reformar las costumbres de la población pobre e ignorante que solo producía vagos y holgazanes, situación que suscitaba un peligro inminente para la tranquilidad pública.” (García, 2005, p. 221)

Para el año 1700 las escuelas se encontraban en las grandes ciudades como Bogotá, mientras que en los campos y las zonas rurales no existían. La educación secundaria era liderada por

órdenes religiosas, encabezadas principalmente por jesuitas y dominicos; ubicadas en Bogotá, Mompox, Tunja, Pasto, Medellín, Buga, Pamplona y Cartagena, donde solo se permitía el acceso al grupo a los descendientes de españoles, asimismo pasaba con las únicas dos universidades del momento en las que se impartían las carreras de derecho, filosofía y teología; ya durante el siglo XVIII se implementaron enseñanzas de ciencias naturales, medicina y matemáticas. (Helg, 2022)

En la educación colonial existía un sesgo muy grande para con la población racializada, las escuelas destinadas a la enseñanza de las élites criollas, en manos principalmente de los religiosos, también apuntaban a la creación de clérigos, lxs sujetxs por fuera del espectro elitista no contaba con educación, por lo que ya desde este periodo previo a la independencia, se hablaba de la necesidad de una instrucción pública y gratuita, donde indios, mestizos, negros, mulatos pudieran acceder y se les enseñaran a leer, escribir y contar, además de la instrucción religiosa. En 1778 en la Nueva Granada fue el fiscal y catedrático Francisco Antonio de Moreno y Escandón quien solicitó la apertura de una escuela pública principalmente para los indígenas. (García, 2005)

Al igual que el asunto de raza marcaba una distinción discriminatoria en el acceso a las escuelas, también lo fue, quizá no en la misma proporción, el asunto de género, ya que la educación “estaba pensada fundamentalmente para varones, la educación era cosa de hombres los cuales necesitaban formarse para dirigir los negocios del Estado y ocupar los cargos del gobierno.” (García, 2005, p. 237) Estos fueron uno de los cambios surgidos en la época previa al grito de independencia (1810), donde ya se demandaba una educación para ambos sexos (entendiendo esto desde la lógica colonial binaria de sexos, ligada exclusivamente a dos géneros: masculino/femenino) para así, conseguir el propósito de una educación verdaderamente pública y para todxs.

La llegada de la casa Borbón al reino español y sus posteriores reformas en el siglo XVIII significaron grandes cambios en la educación de las colonias, primó la racionalidad económica, la tecnificación y el utilitarismo en los objetivos educativos para construir sujetos productivos que significaran una gran incidencia en el mercado occidental, puesto que España había perdido su dominio en el comercio transatlántico, ahora dominado por Francia e Inglaterra.

Las reformas borbónicas implicaban un desligue de la educación con la iglesia, ya que esta era la principal responsable de la labor de enseñanza junto con los nobles padres de familia, uno

de los primeros propósitos fue arrebatarse ese poder a la iglesia, posteriormente expulsarían de su territorio a los jesuitas en 1767. Sin embargo, un grupo de dominicos y parte de la élite criolla se opondrán a muchas de las reformas, llegando a tumbar el plan que tenían los borbones para la educación.

En este contexto se evidencian ya los cambios que querían implementar en territorio neogranadino, ahora con la victoria de independencia y la llegada de la república grancolombiana se materializan muchos de estos.

La Independencia y la constitución de la República

El triunfo independentista en 1819 condujo a más disputas entre el Estado y la iglesia; al contar con el apoyo de la legión británica en la guerra de independencia liderada por Simón Bolívar, se inicia un proceso de fuertes influencias derivadas de ingleses y franceses, quienes se oponían al dominio de la iglesia, por lo que este primer periodo post independencia estuvo marcado por disputas del poder frente a la iglesia, esta institución carece de obispos por cierto tiempo, muchos de sus clérigos regresaron a España, además de que muchos de sus feligreses criollos ya no se adscriben a ella.

La vicepresidencia del general Francisco de Paula Santander (1819-1827) continuaría con la noción de la educación pública, no obstante, esto no significaba su gratuidad ni el financiamiento por parte del Estado, éste delegó la financiación a los habitantes de las localidades, estando en una evidente situación de desventaja las regiones más débiles económicamente. (Helg, 2022) Santander decretó la formación de escuelas elementales para varones en las ciudades y pueblos, y la apertura de escuelas para niñas en los conventos. Establece además que “la enseñanza debía preparar a los alumnos para ser honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores; comprendía lectura, escritura, aritmética y gramática, así como religión, moral e instrucción cívica.” (Helg, 2022, p. 37)

Si bien la cobertura del sistema educativo en la década de 1820 aumentó considerablemente con la implementación de más escuelas, incluso por fuera de las zonas urbanas, aún prevalecía en la ahora república independiente la misma formación referida al contenido y a la finalidad de la educación misma, enmarcada por el sesgo cristiano, principal proveedor de conductas

deseables y garantes del bienestar, orden público y el molde constructor del ciudadano impecable y trabajador.

Ya en 1826 se manifiesta el cambio alusivo a la época del periodo de la Ilustración, movimiento intelectual acaecido en el corazón de la Europa Occidental durante los siglos XVIII- XIX, que tuviera especial influencia en la construcción del formato académico en las excolonias españolas, en consecuencia de esto la administración pública elabora un plan de estudio enfocado en el desarrollo de la ciencia y a la modernización del conocimiento. Sin embargo, las dificultades en materia económica que enfrentaba el país no permitieron “abrir cursos de ciencias que requerían la compra de laboratorios y el contrato de profesores extranjeros.” (Helg, 2022, p. 38).

Durante esta época republicana de las primeras décadas del siglo XIX, el pedagogo y filósofo caraqueño Simón Rodríguez, reconocido maestro de Simón Bolívar, concebía otra educación muy acorde a lo que pretendía la república con la construcción de una nueva ciudadanía. Rodríguez creía y propugnaba una educación para la liberación del pueblo americano, la que estaba especialmente referida a los grupos marginados y excluidos en la colonia.

Los gobiernos deben ver en la primera escuela el fundamento del saber y la palanca del primer género con que han de levantar los pueblos al grado de civilización que pide el siglo. El interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla: La América no debe imitar servilmente, sino ser original. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga. La guerra de independencia no ha tocado a su fin (Rodríguez, 1975, citado por García, 2010, p.138).

Segunda mitad del siglo XIX: Reformas educativas de 1870

Finalizando la década de 1840 se conforman los partidos políticos liberal y conservador, se iniciaría así, un estado de constantes disputas con respecto al plano socio-político en el país, debido a las riñas del bipartidismo, mientras los conservadores contaban con el apoyo de la iglesia, los liberales adoptaron posturas anticlericales, haciendo que cada vez que llegaban al gobierno trataran de quitarle mayor poder e influencia a la iglesia en el territorio nacional.

En el transcurso del gobierno de José Hilario López (1849-1853) el grupo de liberales veían en la educación la posibilidad de construir sujetos influenciados por las ideas liberales en contraposición de los ideales conservadores, para así asegurar su cupo en el poder en las elecciones.

En 1870 en la presidencia de Eustorgio Salgar, los Estado Unidos de Colombia crea el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, donde se define a la educación como función del Estado y de los padres de familia. Con este decreto surgen las escuelas normales, una en cada estado, mientras que en la ciudad de Bogotá se encontraba la Escuela Central; se introduce la misión pedagógica alemana, en la que traen nueve pedagogos alemanes para la instrucción en pedagogías y modelos de enseñanza modernos originarios del país alemán, ya que según Castillo (2019) los liberales consideraban que Alemania era el país más adelantado en cuanto a lo pedagogía, cada educador iría a una de las escuelas normales de cada estado soberano.

Los liberales creen y defienden la pedagogía de Pestalozzi; la cual se enfocaba en el desarrollo individual y las necesidades de los niños, defendía la obtención de conocimiento a través de la experiencia, la observación y experimentación, trayéndoles esto grandes dificultades con los conservadores, puesto que la educación implantada por éstos se basaba especialmente en el modelo lancasteriano, introducido a la Gran Colombia por Simón Bolívar, el cual se fundamentaba “en la emulación, la competencia y la actividad...Además, otros principios eran la memorización del aprendizaje, la estricta vigilancia y control. Estos principios preservaban el orden y la disciplina a partir de un sistema de premios y crueles castigos.” (Castillo, 2019) Los liberales plantaron una distancia con los métodos educativos tradicionales, implantando las ideas de modernización occidental, instruyendo al cuerpo docente desde la lógica ilustrada y racionalista con la difusión de revistas pedagógicas que emitía semanalmente la Dirección de Instrucción Pública; las reformas de 1870 ampliaron la noción de educación, generando una formación integral, física, intelectual y moral en el estudiantado. Sin embargo, por más de que cada estado federal contara con su autonomía, la educación no dejó de ser centralizada y dirigida desde el cargo del ministerio del interior, elegido a su vez por el presidente de la república, ya que desde ahí se emitían las pautas y los parámetros en los que debía regirse el modelo educativo.

Constitución de 1886 y la República centralista de Colombia

Con el triunfo del movimiento de *La Regeneración*, liderado por Rafael Núñez, se establece la constitución de 1886, pasando drásticamente de un estado federalista a uno centralista y conservador. De acuerdo a Helg (2022) Núñez confiaba en el poder unificador de la fe católica y que esto podría evitar la formación de revoluciones, por lo que esta religión pasaría a ser la de todo el territorio nacional y, por ende, la educación pública sería reorganizada en función del catolicismo, las funciones del estado se verían reducidas y sería nuevamente la iglesia la que cumpliría el mayor rol de incidencia en ella. La educación es ahora responsabilidad de los particulares y el estado no puede pretender la gratuidad de ésta.

El siglo XX y sus transformaciones socioeducativas

Ahora bien ya entrado el siglo XX, el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo con su Revolución en Marcha, generó una significativa reforma en la constitución del 86, en la que intentó construir las bases de un estado social de derecho, una mayor apertura inversionista del país dentro del mercado capitalista, propuso una reforma agraria, la separación del Estado con la institución eclesiástica, garantizó la libertad de culto, se garantizó la libertad de enseñanza bajo inspección del Estado, se crearon varias universidades públicas, se hicieron programas para el acceso a la educación para la población de adultos campesinos, esto con la intención de una enseñanza tecnificada para la mejora de la producción agrícola.

López Pumarejo buscaba ofrecer a la industria un personal calificado para el mercado capitalista, por lo que durante su gobierno se amplió indudablemente la cobertura, pero la enseñanza también estuvo orientada a la tecnificación y a lo científico, consistía no en la transformación sino en la modernización de las técnicas educativas.

Con esto se da cuenta del contexto educativo construido desde la Colonia hasta gran parte del siglo XX en la República de Colombia, se espera en los siguientes apartados el análisis de la relación entre el proyecto moderno ilustrado de educación iniciado en el siglo XIX con los criollos americanos, como el proyecto de blanqueamiento en construcción del conocimiento en la Academia, desligado radicalmente de las percepciones, saberes, cosmogonías y filosofías de los pueblos nativos de Abya Yala y las diásporas africanas. A raíz de esto se explicará el por

qué esto guarda relación directa con la colonialidad, ya que como afirmaría Mignolo (2015) la colonialidad es el lado oculto de la modernidad, es decir que no puede existir modernidad sin colonialidad.

2.2 El proyecto modernizador post independencia: criollos ilustrados, Estado-Nación y el lado oculto de lo moderno

La Ilustración y sus criollos americanos

Durante los siglos XV-XVI el conocimiento que se producía en la Europa occidental estaba relacionado con circunstancias cotidianas, asuntos alusivos a la moral, religión, política. En el siglo siguiente el panorama cambiaría un poco, se instauró un método de producción del conocimiento “riguroso” basado en la experimentación y observación, carreras como matemáticas y física cobran una importancia significativa. Figuras como Descartes, Galileo y Newton eran los máximos exponentes intelectuales de la época.

Este cambio en la concepción rigurosa del conocimiento significó nuevos parámetros por los que se regiría el eminente conocimiento desde la academia, en este panorama se vuelve imprescindible: el lenguaje matemático, para la comprobación y entendimiento de las cosas por medio de un grupo reducido de expertos; la ética, para hacer juicios sobre casos, parada desde unos principios universales de lo correcto o incorrecto; el profesional debía tener cierta distancia del asunto/objeto que estudiara, para no contaminar la mirada, desligándose de sus nociones subjetivas del mundo, quien estudia y observa cierto caso debe despojarse radicalmente de cualquier idea que pueda afectar su objetividad, se creía en un observador neutro, posicionado desde un punto fijo que no engendre opiniones o visiones individuales/personales, ya que se consideraba que así se conseguiría una pureza del conocimiento, siendo éste el verdaderamente verídico y confiable. Es por esto que la ciencia naciente persiguió con asiduidad la objetividad para la veracidad del conocimiento; esta perspectiva descorporeizaba por completo lo epistemológico y al sujeto investigador en sí mismo, ya que se sustentaba en el binario mente/cuerpo, donde la mente era el espacio de las ideas y el pensamiento siempre intangible, inmortal y trascendental, mientras que el cuerpo representaba lo mortal y material; de esta manera, había una separación entre ambos al no

percibirse como parte de un todo, de esta forma pues hay un desmembramiento con el contexto espacial y temporal en el que se habita, este sujeto objetivo no tiene un conocimiento a partir del territorio en el que anida, sino que más bien concibe su conocimiento objetivado como un todo universalizado, que no implica distinción o particularidad del contexto sino que es aplicable a cualquier rincón del mundo. Estar posicionado desde esta perspectiva es lo que el filósofo Santiago Castro-Gómez nombra la *hybris del punto cero*:

Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (Castro-Gómez, 2007, citado por Ocaña & Arias, 2019, p. 92).

Y esto, simultáneamente, alude a la percepción que tenían los ilustrados de sí mismos y su labor de investigadores rigurosos y respetados dentro del círculo académico:

Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. (Castro-Gómez, 2005, p. 25)

Esto constituirá el punto eje de la episteme ilustrada, que introducirán los criollos en las Américas, aunque también como se vio anteriormente, las reformas borbónicas ya apuntaban

a la producción de un conocimiento científicista y tecnificado. Pero es aquí, en este cambio de la estructura metodológica dentro de la academia en donde se impone la regla cumbre de lo que denominó el grupo de decoloniales teóricos *colonialidad del saber*: “La primera regla para llegar al punto cero es entonces la siguiente: cualquier otro conocimiento que no responda a las exigencias del método analítico-experimental, debe ser radicalmente desechado.” (Castro-Gómez, 2005, p. 27) Lo que significa que todo los saberes y conocimientos de la Amerindia, de lo afro, mestizo, mulato y no-europeo en su generalidad, quedaría excluido como verdadero conocimiento (episteme) no superaría nunca su condición de opinión o perspectiva subjetiva arraigado a un contexto particular (doxa), no cumpliría con uno de los principios claves de la *hybris* del punto cero, su factor *universalizado*, siendo esto del mismo modo la piedra angular del eurocentrismo.

Este rasgo distintivo desde la episteme producida también está atravesado por el asunto racial, al ser la *raza* la matriz básica de clasificación universal, a partir de ella se define el mundo jerárquico colonial de los colonizadores blancos y lxs colonizadx (Quijano, 2020). Los colonos idean el *occidentalismo*, la idea de Occidente que concibe y planea la invención de América como la extensión de Occidente, crean un otro colonial en el que por naturaleza existen razas superiores a otras, es esta imagen en la que los blancos adquieren cierta superioridad sobre los que no lo son. Los occidentales blancos crean discursos e ideologías que se internalizan en los hábitos cotidianos y en el pensamiento tanto de los dominadores como de lxs dominadx, sólo así constituyen el poder que los mantendría en vigencia su dominio en la contemporaneidad.

Castro-Gómez refiriéndose a los postulados de Edward Said, daría cuenta de esto:

...se plantea de forma clara que el proyecto ilustrado de la ciencia del hombre se sustenta en un imaginario geopolítico (el occidentalismo) que postula la superioridad de la raza blanca europea sobre todas las demás formas culturales del planeta.... En opinión de Said, una de las características del colonialismo moderno es que el dominio imperial no se obtiene tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza, sino que requiere de un elemento ideológico o “representacional”. Es decir que sin la construcción de un discurso sobre el otro y sin la incorporación de ese discurso en el

habitus tanto de los dominadores como de los dominados, el poder económico y político de Europa sobre sus colonias hubiera resultado imposible. (Castro-Gómez, 2005, p. 43)

Es desde esta perspectiva occidentalista blanca que se replica la idea moderna de Estado-Nación como proyecto de extensión de la colonialidad del saber ejercido ahora por los criollos blancos de la América hispana, quienes interiorizaron por completo la *diferencia colonial* (Mignolo, s.f.).

El proyecto Estado-Nación

La independencia del imperio español alcanzada en 1819, marca el inicio de la república de la Gran Colombia, que a su vez conduce al posicionamiento de nuevas formas de orden y organización socio-política. El periodo moderno trajo consigo modelos diferenciadores de la época colonial, uno de ellos en el plano socio-político-administrativo fue la creación del Estado-Nación, el cual une ambos términos, generando otra forma organizativa no vista anteriormente de esta forma. Previo a esto existía ya la noción de Nación y Estado, ambos con funcionalidades distintas, al agruparlos éstos encarnan en un solo concepto.

Mientras que la nación suple la necesidad de todo ser humano a pertenecer a una comunidad amplia y conformar así una identidad, el Estado cumple un rol distinto como garante del orden y la seguridad, lo cual supone el sometimiento a un poder soberano. (Hidalgo, 2018, p. 41-42)

Mientras que la Nación implica un arraigo cultural específico ligado al espacio y a las costumbres compartidas con un grupo social en particular, el Estado representa la autoridad que impone un orden social. El Estado-Nación se convierte pues en el agente monopolizador de la fuerza, la cual reprime o controla las guerras internas de la nación, pero sobre todo la defiende contra enemistades o enfrentamientos externos.

Ahora bien, este ente monopolizador también implica una serie de configuraciones a nivel sociocultural, el proyecto de Estado-Nación crea en sí mismo otras identidades a raíz de sus funcionalidades. El filósofo mexicano Luis Villoro (1998) afirmaba que este proyecto plantea

construir identidades colectivas y, en el contexto latinoamericano, esto lo introdujeron las ideas de un grupo de criollos ilustrados, puesto que:

... Ésta no se identifica con ninguna de las naciones históricas anteriores; difiere de Castilla, con la que se quiere en plan de igualdad, pero también de las naciones indígenas, ajenas a su cultura. Sólo puede ser una entidad inédita, vislumbrada para el futuro, Ella tendrá que revisar su propia historia, en función de su proyecto, tarea que empiezan a realizar los ilustrados novohispanos. (p. 20)

Lo que significa que el proyecto de Estado-Nación pertenecía exclusivamente a la élite criolla ilustrada, enmarcada a partir de su única historia. Como bien explicaría Villoro (1998) esta idea “solo puede surgir en un grupo que se siente desligado de todo vínculo comunitario: ya no puede reconocerse en la lejana España, pero tampoco pertenece a las comunidades indias y mestizas locales.” (Villoro, 1998, citado por Hidalgo, 2018, p. 42)

La cultura derivada de los estados nacionales modernos surge del no-reconocimiento con lo nativo americano y el habitar las márgenes de la Europa a la que no pertenecían los criollos, se impuso entonces un factor de homogeneidad, que no representaba la juntanza de la diversidad cultural en la América, sino que se imponía una cultura como la dominante, reproduciendo su forma y visión de vida como la única digna y aceptable.

A raíz de esto, Quijano (2020) manifiesta que los Estados-Nación son la rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales, ya que han sido construidos a partir de la conciencia criolla blanca, que a su vez se origina en la doble conciencia no reconocida por parte del grupo criollo. (Mignolo, 2000) Esta doble conciencia alude al doble lugar de enunciación de los criollos, se construyeron geopolíticamente en relación a Europa, y por otro lado desde la *diferencia colonial* con los indios, negros, mulatos, mestizos de América. Los criollos nacen de una herida rotunda al no pertenecer a Europa, pero ansiaban reconocerse en ella, y replicaban la diferencia jerárquica sustentada en la raza originada por los blancos colonos en la que se distinguían de lo afro e indio.

La negación de Europa no fue, ni en la América hispana ni en la anglo-sajona, la negación de "Europeidad" puesto que ambos casos, y en todo el impulso de la conciencia criolla blanca, se trataba de ser americanos sin dejar de ser europeos; de ser

americanos pero distintos a los amerindios y a la población afro-americana. (Mignolo, 2000, p. 42)

Sobre la noción de homogeneidad en el proyecto de los estados naciones, Mignolo continúa afirmando que éstos “requería la homogeneidad más que la disolución y por lo tanto o bien había que ocultar o bien era impensable la celebración de la heterogeneidad.” (p. 42)

El criollo ilustrado en la negación de su dualidad, no permite el libre despliegue de la diversidad en su territorio; se aspira a la blancura, a la construcción de sujetxs no europexs, pero si europeizadxs, se refleja una añoranza a las nociones de libertad, fraternidad e igualdad (inspirados en las ideas de la revolución francesa en plena época ilustrada), civilización y progreso cimentadas desde la Europa Occidental, la que no incluye, por supuesto, a los grupos racializados de las antiguas colonias españolas.

El lado oculto moderno: el despliegue de la colonialidad del saber en los criollos

El grupo de criollos ilustrados que pregonaban el entusiasmo por la novedad y la modernidad procedente de Occidente, desconocían los fundamentos en los que se sustentaba el proyecto de modernización.

La modernidad reconocida por los europeos es el periodo de tiempo comprendido desde el Renacimiento italiano hasta la Ilustración. Sin embargo, Mignolo (s.f.) contradice este hecho al decir que desde 1500 ya se construía este periodo al ser la invención de América a finales del siglo XV un elemento fundante de la modernidad, ésta era entendida como sinónimo de salvación y novedad, concebir el nuevo territorio conocido por los colonos europeos significó la intención de expandir Occidente, por eso América no es propiamente Occidente entendido desde el espectro eurocéntrico pero sí se asume aún como perteneciente al hemisferio occidental.

Aquí el meollo del asunto es que existía un lado soterrado que permanecía enterrado en las profundidades, porque no podía ser descubierto. En medio de todo el esplendor de progreso e innovación que traía consigo la modernidad (entendida por los europeos), ya la América la padecía desde 1500, porque ella se construye justamente en el lado soterrado, el lado temible, la herida que aún palpita: *la colonialidad*.

El grupo de criollos y su propuesta de modernización desde el monte del Estado-Nación hasta la producción epistemológica que debía imperar en las academias, extendió la idea colonial, y en el espacio educativo se propaga la *colonialidad del saber*. Esto quiere decir que los criollos desplegaron la *diferencia colonial* en su idea de nación supuestamente emancipada de la Europa colonial. *Diferencia colonial* que se entiende como la naturalización de las diferencias que los colonos construyeron como “diferencias culturales” a lo que consideraban contrario a lo entendido por conocimiento.

La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como “diferencias culturales” para ocultar el diferencial de poder; esto es, la colonialidad del poder. Entre las muchas cosas de las que los pueblos no europeos fueron privados estaba la posibilidad de crear pensamiento (no de pensar, porque eso ya sería mucho decir) a la manera en que el pensamiento se concebía en el Renacimiento, cuando comenzó el proceso de colonización y la clasificación de las poblaciones del planeta por su nivel de inteligencia. (Mignolo, s.f., p. 27)

Esto a su vez estuvo ligado a la *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007), ya que tampoco concebían la humanidad de lxs nativxs de Abya Yala ni de lxs esclavizadx del África (como el famoso debate entre B. de las Casas y Ginés de Sepúlveda en la junta de Valladolid) y, según la lógica cartesiana, no puede pensar quien no es.

Los criollos ilustrados sufrieron la epidermización, la internalización profunda de la colonialidad, y al construir todo un proyecto de una nueva nación conformada por el surgimiento de nuevos sujetxs, este modelo colonial moderno no sólo se expandió por todo el territorio sino que se afianzó, persistiendo hoy en la contemporaneidad de manera estructural y todavía desde la invisibilidad, desde el no reconocimiento de la colonialidad.

Una vez explicado esto, en el siguiente apartado se propone enunciar los cambios dados en la Constitución Política de 1991 y los fines de la educación a partir de la Ley General de Educación, y, aunque lo moderno sigue constituyendo lo deseado y el progreso que anhela la nación, existen importantes avances en las últimas décadas que reconocen los saberes invisibilizados y negados por el modelo colonial moderno.

2.3 Apartados de la legislación educativa del país y la Constitución Política de 1991

La constitución política conservadora de 1886 estuvo en vigencia por más de un siglo en el país colombiano, múltiples reformas se habían hecho en el largo transcurrir del siglo XX, como por ejemplo los mencionados cambios que proponía la Revolución en Marcha de López Pumarejo en la década de 1930; sin embargo existía un sector grande en el país tenía la esperanza de una transformación profunda iniciando con el cambio de constitución de manera inmediata, por lo que se convoca una asamblea constituyente que promocionaron fervientemente movimientos estudiantiles como la Séptima Papeleta en las elecciones de 1990, la promulgación de la nueva constitución de Colombia se haría el 4 de julio de 1991, teniendo así una carta magna que establece al país como un Estado social de derecho, que reconoce su pluriculturalidad y brinda protección a toda la riqueza étnica y natural de la que hace parte, donde las propias comunidades históricamente marginadas estén integradas en la noción de Estado y en la toma de decisiones políticas.

Este cambio sustancial en la concepción de Colombia ahora desde un estado social pluriétnico implicó transformaciones en el sector educativo. De acuerdo al artículo 67 de la Constitución del 91 la nación colombiana declara a la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Const, 1991, art. 67) Asimismo, se estipula la formación que se espera tener del estudiantado orientada en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia; ahora el Estado, la familia y la sociedad misma son responsables directos de la educación; declara la gratuidad de ésta en las instituciones estatales, por ende, la organización del Estado debe vigilarse con el propósito de asegurar su calidad y asegurarles a lxs estudiantes el acceso y permanencia en el sistema.

A la luz de este artículo el Congreso de la República expide la Ley 115 de 1994 (ley general de educación) en la que se esclarecen las normas generales para el servicio público de la educación, reafirmando su función social como lo establece la Constitución, fundamentándose precisamente en ella. En esta ley se presenta la estructura organizativa de la educación formal en sus tres niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, también “no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y

a personas que requieran rehabilitación social.” (Ley 115, 1994, art. 1) Del mismo modo, se establece la autonomía escolar, donde cada establecimiento educativo tiene libertad para organizar

áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115, 1994, art. 77)

De la misma manera, se establecen en el artículo 5 los fines de la educación, a continuación, se citarán alguno de ellos:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115, 1994, art. 5)

Se puede ver aquí que de los puntos a resaltar dentro de las finalidades son la libre personalidad, el respeto hacia lxs demás, se educa para el respeto a la ley, a las figuras de autoridad del Estado

que velan por un orden social, cabría preguntarse aquí si esto consiste en un respeto referido a la obediencia incuestionada; la alusión de igual manera a los símbolos patrios y a la historia nacional también conduce a la pregunta sobre la orilla en la que se crean estos elementos representados desde la *Patria*, ¿se alude aquí a unos héroes de la patria? ¿generalmente criollos blancos independentistas?, siendo así, se contrapone a la idea del reconocimiento de la pluralidad cultural en la enseñanza educativa, al no exponer las historias de personajes afros e indígenas hacedores del propósito independentista y en la constitución de la república.

Igualmente se resalta el interés por la reflexión, la crítica y autocrítica, fomentando el ansía de la investigación, esto invita a la agencia por sí mismx, la posibilidad de tener herramientas para construir conocimiento propio. Dentro de las finalidades de la educación también se evidencia el interés por la ciencia y la tecnificación del conocimiento, surge entonces la cuestión de si esto está ligado a los métodos de rigurosidad científica que se imponen desde la época ilustrada como proyecto modernizador de las naciones emergentes.

Para concluir, se reconoce la intencionalidad del reconocimiento de una educación de calidad, humanista y surgida desde el respeto a la diversidad étnica y cultural de Colombia. Sin embargo, ciertas alusiones desde el lenguaje y el uso de algunos conceptos pueden aludir de manera oculta a la colonialidad sobre la que están cimentados. Tal es el caso de las luchas de muchos movimientos sociales antirracistas colombianos, que tras estudios e investigaciones que dan cuenta del racismo en las escuelas, como la monografía "La constitución de la identidad racial de niños y niñas afrocolombianas, a partir del lenguaje que circula en la escuela" realizada por Sandra Soler, Mélica Paola Molina y Alexandra Ginet Vargas, en la que se demuestra la forma en la que desde el lenguaje se ocultan relaciones de poder interraciales, mostrando como esto dificulta el desarrollo de vínculos fundamentados en el respeto y la igualdad dentro de la comunidad educativa (Mena, 2010), impulsan luchas para una transformación en los Curriculum académicos. Es decir que, lo estipulado en la Constitución y en la Ley General de Educación no basta o no siempre se cumple a cabalidad. No obstante, existen algunos avances como el Decreto 804 de 1995 con la Etnoeducación, con el propósito del paso "de una escuela monocultural a una escuela que da voz a las múltiples culturas, más polifónica, más conectada con los territorios y con las comunidades que la habitan" (*PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA Y SUS DESCENDIENTES EN COLOMBIA*, 2021, p. 11)

Asimismo, está el Decreto 1112 de 1998 de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con el objetivo de difundir y enseñar el conocimiento de la historia y el origen africano en las instituciones académicas, haciendo parte del currículum de Ciencias Sociales y se estipula bajo la obligatoriedad en todos los niveles de enseñanza.

Estos avances son fruto de la labor asidua de los movimientos afros para el pleno reconocimiento de la raíz africana en la construcción histórica sociocultural de Colombia y el entendimiento de lxs sujetxs nacidxs en la diáspora africana colombiana.

CAPÍTULO 3

La anquilosada colonial habitada en lo contrahegemónico

En el presente capítulo se hace un recuento desde la perspectiva crítica decolonial a los lineamientos curriculares de la asignatura de Ciencias Sociales, la cual agrupa las materias de historia, geografía, constitución política y democracia para la educación básica primaria estipulado por el Ministerio de Educación. Seguido de esto, desde la misma perspectiva se analizará la malla curricular de Ciencias Sociales del colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha, La Guajira específicamente para el grado 5to de primaria, al ser éste la etapa de transición hacia la secundaria, marcando la finalización de lo aprendido en la primaria, ya en este grado se espera que lxs estudiantes tengan alguna claridad de la ubicación en la que se sitúa el sujetx y la cultura e identidad que parte de ahí (geografía), del conocimiento como sujetxs pertenecientes a un sistema democrático, dando cuenta del conocimiento de sus derechos y deberes (democracia) y que reconoce a su vez los sucesos históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos que han constituido a la formación de la nación colombiana, lo que permite la comprensión de nuestra vida en este espacio actual (historia); siendo ésta la razón por la que se analiza lo enseñado en este grado. Sin embargo, posicionada desde lo decolonial se analizarán los contenidos enseñados en el proceso pedagógico, la narrativa a la que corresponden, la existencia o no del vínculo con el proyecto moderno-colonial, que conduce a una hegemonía en lo educativo.

Posterior a ello, se estudiará la malla curricular junto al texto guía de Ciencias Sociales utilizado en el colegio, el contenido de éstos representados en matrices construidas a partir de las categorías de análisis de la investigación, los objetivos y mi propia interpretación. Continué con la pertinencia sociocultural con el contexto del departamento guajiro y el asunto de la *raza* (Quijano, 2020).

Por último, se finalizará en el modelo contrahegemónico, que ya se aplica en la institución del Sagrado Corazón desde los últimos años, modelo que confronta el modelo hegemónico a partir de una noción y práctica de la educación desde la mirada constructivista. De esta manera, se concluye con el análisis de que la aplicación de este modelo no implica necesariamente la descolonización del conocimiento, es decir que aun en lo contrahegemónico habita lo colonial.

3.1 Lineamiento curriculares de Ciencias Sociales, la malla y los contenidos temáticos

La Ley General de Educación define al *currículo* como el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que ayudan a una formación integral y a la construcción de identidad nacional, regional y local. (Ley 115, 1994, art. 76) De modo parecido, Arias & Ortiz (2019) explicarían uno de los primeros propósitos del currículum, su función relacional, la construcción del currículum implica una relación directa con la historia local y regional en la que se sitúa, por ende debe corresponder a los intereses y preocupaciones del entorno y de la comunidad, entendiendo esto el Currículum es una generador de identidades culturales, y éste será un punto a tomar en cuenta más adelante.

En esta misma línea, en el año 2002 y producto de la Ley General de Educación se crean los *Lineamientos Curriculares*, siendo este documento la línea orientadora que deberán tener los currículos implementados por cada institución educativa en el país. Sin embargo, vale aclarar que este documento se construye con la finalidad de aportar a lxs profesores mayores herramientas conceptuales y pedagógicas para su ejercicio docente, pero no representan una obligatoriedad, como se menciona en parte del capítulo anterior, por orden de la ley general las instituciones tienen autonomía sobre estos asuntos, con la posibilidad de transformarlos de acuerdo a su contexto y necesidades regionales, sin embargo siempre cuentan con la autorización y la asesoría de las secretarías de educación departamentales o distritales para ello.

El objetivo de las orientaciones curriculares manifiesta la urgencia de que las Ciencias Sociales deben “educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases.” (Lineamientos Curriculares, 2002, p. 1) En concordancia con esto, el propósito de esta asignatura corresponde a la construcción de sujetxs que estén ligados a los cambios establecidos por la Constitución del 91 en el que lxs colombianxs construyan no solo un nuevo país sino una nueva sociedad, para ello se espera de las Ciencias Sociales la generación de esa transformación, por lo que debe propiciar ambientes de reflexión, análisis crítico, herramientas que ayuden a entender las problemáticas actuales y las que vendrán.

Lo estipulado con respecto a las orientaciones curriculares muestra la intención de crear ciudadanxs que pertenezcan y se sitúen en su planeta, país y región, además de que se expresen

en la emancipación y en medio del diálogo con el otro; esto ubica a la asignatura en contraposición con la educación clásica, magistral y tradicional en la que la autoridad se refiere a la figura del maestro, no implica un ejercicio dialéctico en el que varios saberes convergen para la complejidad del conocimiento. Además, de claro situarlos en su contexto directo, habitante de la Tierra y del departamento en el que habita, entendiendo la importancia en la configuración social y cognitiva que implica esto en la práctica de enseñanza/aprendizaje. De hecho, este documento es bastante crítico a este modelo tradicional, por lo que las recomendaciones que plantea se anidan a la orilla crítica, concede pleno ejercicio de libertad de pensamientos a los estudiantes.

Continuando con esto, reconocen la limitación y la inmensa dificultad que engendra el hacer una propuesta de orientación curricular y que sea mayoritariamente aceptada, puesto que al ser las Ciencias Sociales la agrupación de varias materias no hay necesariamente un consenso mayoritario de la función que corresponde y varía mucho según el espacio sociocultural en el que se encuentre. Pero a pesar de ello, sí estipulan unos contenidos que deben ser obligatorios para todos los niveles educativos como: la cátedra de estudios afrocolombianos, la constitución política y democracia, educación ética, ambiental y en estilos de vida saludable.

Más allá de esto, se aclara que no es posible ni se pretende necesariamente que esto corresponda a un modelo, al que se debe seguir como un patrón, ni que ahí se establecen respuestas para los problemas que se viven en el aula de clase, pero se pueden concentrar valiosas pautas para el proceso pedagógico. Por lo que proponen un enfoque abierto, flexible e integrado, ya que esto propiciaría un “mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, la nación y el planeta, posibilitando mayor compromiso con el mundo en que vivimos.” (Lineamientos Curriculares, 2002, p. 3)

Es decir, el ejercicio de enseñanza no se desligaría de la realidad social en la que está inmerso, no se construyen asignaturas desde el aislamiento de las situaciones cercanas sino en relación a estas. Guardando relación con el propósito para la materia.

La fundamentación pedagógica del currículo está basada en una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral, la cual propone: la importancia de que un problema debe plantearse desde la multiplicidad de perspectivas y también confluir en la transdisciplinariedad al momento de estudiarlos; permitir la reflexión sobre las problemáticas que afronta el país en la

actualidad y los desafíos que puedan enfrentar en un tiempo próximo; la integración disciplinar, que aquí implica una dualidad:

La finalidad básica de la integración es doble: por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que puedan producirse conflictos y cambios cognitivos respecto a los preconceptos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, **busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido;** que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos. (Lineamientos Curriculares, 2002, p. 47)

Me detengo aquí para explicar que este documento de orientación curricular plantea una cuestión central en la propuesta epistemológica decolonial y es la confrontación directa con el modelo binario hermético de conocimiento, derivado de estructuras rígidas del pensamiento moderno, donde se privilegian los saberes occidentales no correspondientes a los situados, a partir de eso se refiere a la apertura a un sistema holístico del conocimiento, que amplían el espectro de significantes y miradas. ¿Se podría hablar aquí de un pensar fronterizo? No se habla concentradamente de los saberes de pueblos históricamente invisibilizados y negados en su capacidad de raciocinio, pero lo holístico da pie a la convergencia compleja, que agruparía los conocimientos de todo el estudiantado, donde se incluiría cada uno de lo aprendido de acuerdo a sus contextos particulares.

Para finalizar, el medio en el que se implementarían los lineamientos sería la denominada *malla curricular*, en ella debe estar:

toda la estructura donde se organiza el ejemplo de cómo podría implementarse la enseñanza del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media, a partir de un enfoque problematizador; organización base que se da a manera de ejemplo, ya que puede y debe ser adecuada al contexto donde se desarrolle. (Lineamientos Curriculares, 2002, p. 52)

Aquí cada institución entra a construirla y en la medida que se va avanzando en los niveles educativos, pasando de la primaria a la secundaria y, por último, la media, aumenta el grado de intensidad y profundidad. Sin embargo, se pueden retomar temas y problemas ya dados anteriormente, ahora acordes con la complejidad que implica cada grado. La malla es flexible y no comprende ningún orden rígido, dándole libertad al cuerpo docente en su implementación.

Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo a lo que la o el profesor considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo. (p. 52)

Con esto se evidencian las ideas que construyen los lineamientos a nivel general, no constituyen un obligatoriedad, son flexibles y abiertos, asimismo permiten la complejidad de perspectivas individuales del estudiantado y la que respecta a la interdisciplinaridad, es crítica con los modelos tradicionales de enseñanza se posiciona desde la oposición, confiere libertad a lxs docentes para la puesta en práctica de las recomendaciones y deja en claro que eso debe estar sujeto a las historias y contextos locales regionales.

Ahora bien, vamos a analizar cómo esto se establece en la institución de básica primaria Sagrado Corazón de Jesús en la ciudad de Riohacha, La Guajira en la malla curricular de Ciencias Sociales para el grado 5to. Aquí además de lo ya visto en el documento expedido por el Ministerio, me sitúo desde la mirada y comprensión decolonial, enfocada especialmente en lo referido a la identidad cultural y la relevancia con el contexto social, histórico y cultural del departamento de La Guajira.

Malla, contenidos temáticos e interpretación

La institución educativa Sagrado Corazón de Jesús en la construcción de su malla curricular para el área de Ciencia Sociales aprobada en el 2022 establece un objetivo que regirá todo lo se dará en el año académico del grado 5to, dividido éste en cuatro periodos. Del mismo modo, la malla se segmenta en seis partes, las cuales corresponden a: Competencias del área (interpretativa, argumentativa y propositiva); pregunta problematizadora, que orienta las temáticas y el propósito de éstas para el año lectivo; los estándares básicos de competencia o lineamientos curriculares, guarda relación con lo expuesto por el documento del Ministerio; los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), aquí están los aprendizajes que estructuran lo que debe aprenderse en cada periodo del año; las unidades temáticas o contenido; y, por último, los indicadores de desempeño, correspondientes al saber conocer, saber hacer y saber ser, a partir de esto se establecen los niveles de calificación, dividiéndose en bajo, básico, alto y superior.

El objetivo para el grado 5to manifiesta lo siguiente: “Reconocer a Colombia como un Estado pluralista, participativo y democrático, reconociendo los derechos que tiene el pueblo colombiano”. Es decir, guarda relación clara con los lineamientos curriculares, la ley general y la Constitución Política con respecto a la enseñanza de lo pluricultural y el reconocimiento de derechos ante la ley, se enseña sobre la base de la coexistencia de distintas culturas y la igualdad de todos ante el aparato judicial y legislativo. Se da cuenta de esto en los contenidos para el primer periodo del año: La constitución, los colombianos participan, Derechos Humanos, protección de los derechos, acción de tutela, derecho de petición, acción popular.

Para este apartado analizo por medio de una matriz (Anexos) en la que relaciono dos de los objetivos de la investigación (identificar los ejes temáticos abordados en el currículum de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria en el colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha; explicar el legado colonial en los contenidos desarrollados por los docentes de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús), las categorías de análisis (educación hegemónica; colonialidad del saber), el contenido temático de la malla curricular para el grado 5to con algunos fragmentos de lo encontrado en el texto guía utilizado por la institución, *Compartir Sociales 5* de la editorial Santillana, y finalizo con una interpretación de lo hallado en el ejercicio, que expongo aquí. Me enfoco en los contenidos del tercer y cuarto periodo, ya que corresponden puntualmente a los procesos históricos de

Colombia durante su época colonial hasta la era republicana e inicios del siglo XX, para concluir con los cambios del país a lo largo de ese siglo y la entrada al XXI hasta nuestra actualidad.

Para el tercer período de esta asignatura los contenidos asignados son: *Períodos de la historia de Colombia*: la Independencia; causas internas de la independencia; la república; la gran Colombia; la república de la nueva granada; origen de los partidos políticos.

De lo leído en el texto se da cuenta de que en las escuelas del país se enseñan estos temas de la historia colombiana que entran en el espectro de canon en lo curricular, es un deber incluir estas temáticas, me refiero a los sucesos que se nombran: 20 de julio, batalla de Boyacá, la ruta libertadora de Bolívar, la constitución de la república. No desconozco la importancia que éstos hechos acarrear en la educación básica para la construcción de identidades nacionales de acuerdo a la historicidad, sin embargo, ni en el texto ni en las unidades temáticas de la malla se hace énfasis de los grupos no-criollos, no-blancos que pertenecieron a la gesta independentista. Hay una historia que se presenta desde la mirada deseada de la blanquitud criolla, al ser aún hoy, los personajes insignias cuando se habla de la Independencia de la actual Colombia, no aparecen batallas otras a las ocurridas en el interior del país. Hay un paradigma centralista, abordado desde la generalidad de estos sucesos históricos, no aparecen líderes con orígenes zambos, pardos, indígenas como el almirante guajiro José Prudencia Padilla y batallas de suma importancia para la independencia total del territorio grancolombiano como la batalla del Lago de Maracaibo (1823), que marcó el triunfo absoluto de los independentistas frente a la armada española, esto por mencionar un ejemplo.

No obstante, hay un muy breve apartado en el que reconoce la participación de sectores populares, pero no hay un ahondamiento ni mayor información al respecto.

El texto muestra la ruta de Bolívar antes del triunfo en 1819 y en la relación que tuvo con Pétion no se comenta la traición que tuvo Bolívar con el líder haitiano al no cumplirle con la petición de la abolición de la esclavitud una vez lograra la independencia.

Bolívar sigue siendo una figura poco complejizada en los libros de historia de primaria, aunque se reconoce que hay un interés por el ejercicio reflexivo y crítico para el estudiantado al tener actividades que los obliguen a reflexionar sobre la razón del incumplimiento a la promesa de manumisión, el ejercicio sigue siendo escaso y limitado.

Castro-Gómez (2005) explica sobre el imaginario de blancura construido por la elite criolla en la Nueva Granada para posicionarse en el poder y establecer rangos de superioridad racial sobre el resto de la población que no podían demostrar esa *pureza de sangre*. Es decir, no hay mezcla con otras razas distintas a la blanca. “La blancura, como diría Bourdieu, era un capital cultural que permitía a las elites criollas diferenciarse socialmente de otros grupos y legitimar su dominio sobre ellos en términos de distinción.” (p. 71) Los blancos criollos temían el poder que podían asumir los pardos, que señalaban como todo lo que carecía de blancura, puesto que significaba una amenaza para la estabilidad de su poder. Bolívar sentía un temor en la pardocracia, hay todavía un desconocimiento en estos textos sobre el dominio racial que ejercían los criollos, se sigue replicando un centralismo criollo que invisibiliza a los personajes de la historia nacional que no habitaban la raza dominante. Existe una visión hegemónica aun en la narrativa histórica en la primaria.

Lo que resalto aquí es la decisión racista que dominaba la sociedad decimonónica, aludiendo a la categoría de raza en la clasificación social de la época. Se puede ver que no hay una crítica o una noción de interés por explicar el porqué de esta clasificación, existe quizá una naturalización de estas relaciones asimétricas. No se contempla la idea de *raza* en las narrativas expuestas, como elemento legitimador de las jerarquías relacionales. Tal como afirmaría Quijano (2014): “la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos.” (p. 779)

Para el cuarto periodo los temas abordados son: la hegemonía conservadora; hegemonía liberal; la época de la violencia; Frente nacional Colombia desde 1958 hasta nuestros días; la Colombia del siglo XXI.

Aquí se cumple lo anteriormente dicho sobre el objetivo de reconocimiento a Colombia como Estado pluralista, participativo desde el reconocimiento de los derechos de cada unx de sus ciudadanxs.

En el libro se nota claramente un entusiasmo en cuanto al hecho modernizador, en este caso relacionado a la apertura económica que tuvo Colombia en el siglo XX., las exportaciones y el crecimiento industrial. No obstante, no es claro con las motivaciones que devienen en

migraciones hacia las grandes urbes, las consecuencias que un nivel de expansión industrial puede implicar para las zonas rurales y también las afectaciones socioambientales. De igual forma, resalto lo referido a los grupos históricamente excluidos ahora en esta etapa modernizadora tienen mayor reconocimiento, habrá que preguntarse, ya que no proporciona mayor detalle, ¿por qué reciben mayor reconocimiento? La expansión de multinacionales en el territorio nacional implicó la formación de huelgas y protestas por sectores trabajadores hombres y mujeres, arremetidos por condiciones laborales deplorables, como el caso de la Masacre de las Bananeras (caso que sí se menciona en las páginas siguientes) o la huelga obrera femenina liderada por Betsabé Espinal en Antioquia. Al no problematizar estas consecuencias socio-políticas, parece un ocultamiento de las implicaciones funestas que conlleva la expansión moderna, que como bien se mencionó en el capítulo anterior, la colonialidad es el lado oculto de la modernidad, es lo no visible, escondido bajo un hilo de progreso, avance e innovación.

El último módulo del libro finaliza con lo vivido en estas primeras tres décadas del siglo XXI en los que se cuenta los periodos de gobiernos de cuatro presidentes hasta el 2022. Al costado inferior derecho de una de las páginas se ve una fotografía de Gustavo Petro y Francia Márquez en celebración del triunfo electoral en junio de 2022, sobre sus rostros hay manchones de tinta negra, lo que significa que el/la estudiante dueña del libro, lo hizo quizá motivadx por un disgusto ante estas figuras. Durante el ejercicio de las observaciones de las clases de ciencia sociales escuché como varixs de lxs estudiantes, al momento de hablar de presidentes de la República emitían comentarios sobre Gustavo Petro expresando un disgusto y una molestia con el actual presidente. La docente de 5to de primaria, me diría durante la entrevista:

usted sabe que ellos tienen la percepción de que Petro es malo, que es guerrillero que no sé que, entonces estuvieron leyendo y vieron pues los aportes que él está haciendo y que de pronto ellos, como sus papás no lo apoyaron (a Petro), pues le hacen ver a ellos lo negativo.... y ahí cuando ellos van opinando y viendo cosas buenas, viendo lo positivo que ha dejado cada presidente. (docente, comunicación personal, 11 de octubre de 2023)

Mostrado así que, lxs niñxs reproducen y replican los comentarios que escuchan de sus cuidadores en el hogar, cuando están en el espacio del aula, lo vociferan y eso, de alguna

manera crea una reticencia de entrada al momento de debatir en clase sobre los planes de gobierno de los distintos presidentes que ha tenido el país a lo largo de dos siglos. Sin embargo, lo que cuenta la profe, muestra el cambio de miradas que se obtiene cuando ellxs mismxs investigan sobre las acciones del presidente y su visión puede ser transformada y el prejuicio derrumbado. Ésto da cuenta de las prácticas pedagógicas realizadas por el cuerpo docente y el impacto que puede generar en el estudiantado.

A partir de lo expuesto en la matriz y recordando el objetivo del grado 5to, más allá de los apartados en el primer módulo del libro y los contenidos del primer periodo académico en los que cuentan brevemente la composición de los grupos étnicos del país y el reconocimiento de una Constitución que establece la igualdad ante la ley y el respeto y cuidado ante la diversidad cultural y de saberes, se ve que ni en la malla ni en el texto se narran los conocimientos o las epistemologías de alguno de estos pueblos indígenas, se nombran alguno de ellos y las territorialidades que habitan, pero en ningún momento se da cuenta de factores alusivos a sus saberes, filosofías, cosmogonías, sucesos históricos, sus producciones y trabajos artísticos. Existe aún una no-visibilización de estos saberes aun en las consignas de aceptación de la diversidad nacional, el conocimiento de ésto sigue siendo precario y muy limitado.

De igual forma, recuerda al decreto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos el cual supone una obligatoriedad para todos los niveles educativo del sistema escolar nacional y, sin embargo, la institución no presenta esta cátedra, solo se ve en la malla curricular de ciencias sociales del grado 3ro uno de las unidades temáticas se refiere a la afrocolombianidad, en la que como veremos más adelante la profesora asigna una serie de actividades para que lxs niñxs participen activamente y escudriñen en su origen afrodescendiente. No obstante, esta temática es supremamente limitada y se reduce a un poco tiempo para impartirse dentro de la materia de sociales, cuando debería ser una cátedra dentro del pensum académico en la que lxs estudiantes no solo conozcan la historia de las diásporas africanas en Colombia, sino que construyan identidades a partir de origen afro, envuelto en el mestizaje común del departamento. La profe reconocería justamente esa escasez de tiempo, además de que estos temas no se refuerzan en los grados siguientes, reduciéndose a pocas horas y poco ejercicio de construcción identitaria por parte del estudiantado, ¿cómo lograr así la pluralidad si esto se abarca desde la inmediatez y la precariedad?

Lo que de pronto siento es que no se abarca así a plenitud por el tiempo, porque es que en las Ciencias sociales los temas son muy amplios. Y entonces yo siento que, bueno, yo siento que el ministerio como que no tiene un ciclo si yo veo la Afrocolombianidad en tercero, pues nuevamente yo la puedo resaltar en cuarto, y la puedo resaltar en quinto. (docente de grado 3ro, comunicación personal, 02 de agosto de 2023)

En la parte a continuación se exponen los puntos de análisis más significativos de los resultados del trabajo de campo. Esto se realizó primeramente en matrices (Anexos) correspondientes a las respuestas de las docentes de los grados 3ro y 5to, esto para dar cuenta del segundo objetivo de la investigación, la caracterización de las prácticas pedagógicas de lxs docentes de ciencias sociales, las cuales constituyen un todo, desde la construcción de la malla curricular hasta las narrativas que sostienen lxs docentes y las actividades implementadas en clases.

En el apartado a continuación se divide el capítulo en secciones correspondientes a la categoría emergente de identidad cultural, el asunto de la Raza y, se concluye con el modelo constructivista implementado por el colegio, que constituye un planteamiento contrahegemónico en el modelo educativo, sin embargo, no desaparece el componente colonial.

3.2 Identidad Cultural

En el cuestionario realizado a parte del cuerpo docente, directivas y madres de familia se encuentra el asunto de la identidad cultural y preguntas alusivas a esto, esta categoría emergente, se utiliza como elemento clave para la construcción de currículos académicos que potencien y estimulen el conocimiento derivado de los contextos sociales, históricos, culturales y políticos de una región en particular y la creación de sujetxs surgidxs de esa particularidad originaria, distanciándose de pensum escolares centralista, que no conciben las singularidades de los conocimientos de las regiones llamadas “periféricas”.

Según lo respondido por la profesora del grado 5to (Anexos: apartado *Identidad Cultural*) interpreto que, dentro de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la docente, son las mismas unidades temáticas del texto guía de Sociales y asimismo las actividades puntuales que realiza en el aula de clase no se basan en metodologías rígidas, sino que se permite la dramatización y el juego recreativo, que facilite el entendimiento de la temática.

Durante el grupo focal desarrollado con lxs estudiantes de 5to Golden, grupo de 35 estudiantes, en el que se les preguntó si les gustaba o no la materia de sociales y el por qué, casi todo el grupo manifestó el gusto que sentían por la materia de Ciencias Sociales, por la calidez y confianza que les brindaba la profesora. Demostrando la relación que guarda lo expresado por la profe aquí y lo que cuentan con lxs estudiantes.

Aquí se demuestra la efectividad del modelo educativo constructivista en cuanto a la participación activa de lxs estudiantes, así como del mayor entendimiento y disfrute de las actividades. La profesora en sus prácticas ingenia actividades, de acuerdo al gusto de sus estudiantes y resultan satisfactorias.

Ahora de acuerdo a lo respondido por la profesora de 3er grado se demuestra la aplicación del modelo constructivista. La profe hace un recorrido previo a la historia de la colonización, no reduciendo la historia del país desde finales del siglo XV- este contenido también aparece en la malla curricular para el grado 3ro-. Asume la necesidad de reformar las clases de acuerdo a lo ya aprendido por lxs estudiantes.

No obstante, por más pensadas que estén las clases, la estructura tan limitada en tiempo no permite el despliegue de las temáticas con mayor profundidad, siendo un problema esto, además del hecho de que las temáticas no son reforzadas en los grados siguientes, así que lo aprendido muchas veces parece fugarse.

En este punto, la profesora reconoce el vacío que existe en cuanto a las unidades temáticas respectivas a la historia del departamento guajiro, por lo que plantea un proyecto. En el transcurso de la entrevista, manifiesta su preocupación en cuanto al desconocimiento del contexto socio-cultural desde las escuelas, por eso el interés en un proyecto otro. Esta propuesta demuestra la agencia y autonomía que tiene el cuerpo docente para añadir, extender y profundizar sus prácticas pedagógicas en el ejercicio de las clases. Desde mi interpretación se

posiciona ella desde la concientización de la profunda labor política que engendra el ser docente, con la capacidad para la transformación desde sus propias metodologías.

Esta categoría también permite evidenciar los vacíos que existen aún en la institución del Sagrado Corazón con respecto a la identidad cultural guajira, al preguntar si la malla curricular es pertinente al contexto socio-histórico cultural del departamento, la mayoría de las entrevistadas coinciden en la respuesta negativa.

No. En los textos del grado segundo y del grado tercero te van a hablar de lo que es un municipio; qué es un departamento; cómo está conformado un departamento, pero no te hablan específicamente de tu de tu región o no te hablan, específicamente, de tu ciudad o de tu municipio o de tu departamento.

Entonces, te hablan en términos generales, pero no se enfoca en los libros del departamento de La Guajira, el municipio de Riohacha. Entonces, es cuando el profe entra a complementar ese tema. (Coordinadora, comunicación personal, 27 de julio de 2023)

Al preguntarle si le hacía falta mayor énfasis en la identidad cultural al colegio, responde:

Al colegio no, al modelo educativo. Porque si el municipio y el departamento tiene autonomía, ¿por qué no introducir? ¿Por qué no hacerle mayor énfasis a eso? sin dejar a un lado lo establecido por el Ministerio. (Coordinadora, comunicación personal, 27 de julio de 2023)

La profesora también reconoce el propio desconocimiento que hay no tanto por parte de lxs estudiantes, sino de ellxs como docentes que no muestran mayor interés por el asunto local en la enseñanza, incluso manifiestan el propio desconocimiento sobre personajes históricos del departamento. Como lo comentaría:

Entonces, siento que ellos (lxs estudiantes) esta identidad de nosotros no la conocen. Esta generación no conoce, por lo menos ellos, la otra vez me dijeron que quién era José Prudencio Padilla. Te soy sincera, yo tampoco a la edad de 45 años, no sé. Yo sé

que fue nato guajiro, pero decirte que conozco a fondo su historia. (docente de 3ro, comunicación personal, 02 de agosto de 2023)

Lo que establece la profesora no es más que las consecuencias longevas de una estructura educativa centralizada, construida bajo los principios y conocimientos de los ilustres criollos blancos, líderes pardos como Padilla, fusilado por orden de Bolívar, representaba una amenaza en cuanto al poder de la blanquitud criolla. El desconocimiento extendido de la historia negra, indígena, zamba se demuestra aquí y todavía continua en los libros de textos de primaria.

Del mismo modo, las dos madres de familia, representantes de los dos grados de 5to, dicen sobre esto:

Entonces, ahí nos toca a nosotros como papás (la historia del distrito y el departamento). Mis hijos saben del almirante Padilla, que es riohachero, lo que hizo aquí por nosotros pero la historia del distrito les ha tocado a los papás.

Y no, y realmente en los libros nada más, creo que sale lo del parque Tayrona muy poco, es muy muy poco. Pero, de pronto, que les digas “¿quién fundó Riohacha?” o “¿por qué se llama Riohacha?” mmm.. no creo que ellos sepan

....

Pero tú sabes que eso ya tendría que manejarlo el distrito como tal, ¿cómo lo maneja el distrito? Bueno, mira, vamos a hacer una serie de enciclopedias y las vamos a entregar a los colegios, que tenga que ver únicamente y exclusivamente con la historia de Riohacha o de La Guajira como tal.... (Madres de familia, comunicación personal, 02 de agosto de 2023)

La labor de enseñanza sobre el contexto socio-histórico del departamento la asumen como responsabilidad de la familia, por el poco conocimiento existente en los textos, currículos y en las prácticas pedagógicas de lxs docentes. Y, aunque la familia constituye una institución importante para la socialización primaria de lxs jóvenes, el sistema educativo tiene la libertad y la obligatoriedad de enseñar sobre la región en la que se habita. Por lo que, una de ellas manifiesta que más que el colegio, son los mismos entes distritales los que deberían suministrar y difundir esta información.

Se puede ver como los grandes vacíos que existen en cuanto a los saberes y las historias del departamento, sin embargo, la misma comunidad educativa asume ese hecho y es crítico frente a eso, como la profesora de 3er grado que frente a ese desconocimiento idea un proyecto didáctico para que lxs estudiantes conozcan el patrimonio cultural de La Guajira y Riohacha. Quizá, el ejercicio de cuestionamiento conduzca a más acciones como estas y a replantearse desde la autonomía que tienen para la elaboración del currículo, enseñar desde la historicidad guajira y de la región Caribe, haciendo un recorrido profundo por la pluralidad cultural del departamento y ahondando en los orígenes diversos. Esto estimularía la creación de identidades singulares y fronteras.

3.3 El asunto de la Raza

Esta sección va a destinada al análisis de las narrativas implícitas que develan la naturalización de la inferioridad cognitiva, biológica, capacitiva de las personas negras frente a la blanquitud colonial, escondidas bajo discursos y opiniones informales que surgen de las mismas entrevistas. Es ahí, desde el ocultamiento que opera la colonialidad en la que habitamos.

Dentro de los actos cívicos realizados en la institución a lo largo del año se encuentra el “Día de la Raza”, aunque esta fecha ahora es llamada **Día de la Diversidad Étnica y Cultural de la Nación Colombiana** en contraposición del “Día de la Raza” donde existe una conmemoración de aquel 12 de octubre y la llegada de Colón es leída como el inicio de un “profundo intercambio cultural”. Al parecer sigue nombrándose así y realizándose actos cívicos alusivos. Al preguntarle a la profesora sobre las actividades que realizaban en medio del acto, dijo:

en el día de la raza se resaltó bastante el día de la afrocolombianidad, los niños fueron con turbantes, se hicieron bailes típicos, representaciones de lo que ellos hacen... pero a través de música, de cómo sembraban, eran cuidadores de niños, de esta nana que algunos blancos le tomaron aprecio por lo bien que se portaban con ellas y también a los niños les llama mucho la atención que ellos a sus amas, le decían así “amas” ,

“¿¡pero por qué, miss!?” porque ellas en ese caso eran las patronas, o sea dándole un estatus de superioridad... y que ante todo, ellos muy respetuosos, aunque los maltrataban o los insultaban... **ellos siempre muy educados en el sentido de que ellos no se rebeldizaban**, estaban siempre ahí como sumisos...

acá los españoles eran los que tenían el poder, los que tenían mejores cargos y estos (lo negros) **por no tener estudios, por no tener la oportunidad de ser estudiados**, no tenían voz ni voto, pues eran mandados o sometidos... (docente de 5to grado, comunicación personal, 11 de octubre de 2023)

Me llama particularmente la atención en primer lugar el buen juicio que parece hacer cuando manifiesta la “buena” educación que tienen al no rebelarse, hay quizá un desconocimiento de la situación de dominio tortuosa a la que fueron sometidos, la libertad y la desobediencia no fueron para nada factibles; sin embargo, la historia del cimarronaje da ejemplo del coraje libertario para salir de las haciendas de los amos. De igual manera, para que una persona esclavizada de ese entonces tuviera esos comportamientos desde la sumisión, también se generaban a causa de un complejo de inferioridad bastante epidermizados (Fanon, 2008), ya a nivel psicológico muchos negros naturalizaban profundamente la situación en desventaja, tortura a la que debían estar sometidos a aceptar esa situación permanente de subalternidad.

Inconscientemente lo que dice la profesora sobre que los motivos de su discriminación se debieron a la falta de estudios, lo entiendo desde un desconocimiento a la historia de la diferencia colonial, desde una internalización de la colonialidad del saber, que solo reconoce la instrucción educativa europea, moderna, ilustrada y blanca como el único significado de conocimiento verídico y válido. Aquí se subalterniza la figura ontológica de lxs negrxs esclavizadx, se les cuestiona su dimensión humana y, por ende, sus capacidades cognitivas. Claro, desde la perspectiva del conocimiento y el pensamiento blanco, los saberes de lxs esclavizadx no eran vistos como tal, hoy 500 años después se replica el imaginario desde la sutileza e la inconciencia del lenguaje. Este mismo caso también se puede ver en la respuesta de más adelante.

Aquí la coordinadora reconoce el error de no profundizar sobre lo que se les enseña a lxs estudiantes sobre este proceso colonizador y las relaciones asimétricas que se establecieron ahí:

De pronto caemos en ese error y les inculcamos sin querer a nuestros estudiantes; de que los esclavos africanos eran esclavos, porque no eran estudiados, porque eran negros, porque eran fornidos y servían nada más era para hacer el trabajo pesado.

Y que porque son blancos y españoles bien vestidos eran los que merecían estar arriba.

...Y en la medida que tú te instruyas, que tú te eduques, vas a tener mayores oportunidades, vas a hacer aportes a la ciencia, a la sociedad. Mientras que el que no estudié, y de pronto **eso fue lo que le pasó al negro**. Porque los indígenas, cuando los españoles llegaron los indígenas ya estaban. Es lo que se dice, ya América estaba poblada de indígenas. Y ellos dentro de su cultura tuvieron sus grandes aportes...Entonces, también eran inteligentes, **¿quién se los enseñó? nadie**.
(Coordinadora, comunicación personal, 27 de julio de 2023)

Inicia criticando lo que después replica sin percatarse y, de la misma forma, reproduce lo mismo, se extiende la violencia epistémica, aflora el imaginario blanco racista del conocimiento, lo que no pertenezca a él, se pone en duda y puede constituir la razón de la justificación del racismo en este entonces.

Interpreto de ésto, la perseverancia de la colonialidad en nuestras miradas de la historia, que repercutirían en el interés sobre las epistemologías que distan de las blancas eurocentradas.

3.4 El Modelo Constructivista

Este apartado es sobre el cambio de un modelo educativo tradicionalista a uno constructivista y el paso contrahegemónico que significa, pero también las dificultades que no ha superado.

Durante la entrevista con la coordinadora, le comenté sobre este cambio en los modelos educativos, luego ella explicó lo constructivista:

Fue un modelo educativo bastante tradicional, bastante tradicional, pero me encuentro aquí... Ahora vamos con un **modelo constructivista**.

Con un modelo constructivista. El alumno trae los conocimientos, el alumno indaga, el alumno busca, el alumno ve. ¿Verdad? Y tú, claro, tú vas a orientar a indagar qué trae ese niño, qué tanto sabe ese niño de ese tema. ¿Verdad?

...

Y entonces tú empiezas a hacer preguntas, a poner un ejemplo, a colocar un problema de la vida real y tú lo vas involucrando

Y vas a buscar que todos aporten el conocimiento que ellos traen.

Entonces, por último, entra la maestra y recopila toda esa información que ellos han dado, extrae y saca un concepto.

...

Y es cuando entra ella a dar el concepto de todo lo que recogió aquí y ha explicado. Luego entra a colocar una actividad para verificar si los niños comprendieron. (Coordinadora, comunicación personal, 27 de julio de 2023)

Esta estructura, sin duda, orienta una ruta distinta en los planes educativos de la institución. Hay una desestabilización directa con la hegemonía de las prácticas pedagógicas clásicas, ya no hay figuras autoritarias del conocimiento, el/la profesorx es cercanx y conoce las capacidades cognitivas del estudiantado y lo estimula en su desarrollo. “El maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual.” (Ocaña, 2013) Sobre todo, rompiendo con el modelo de educación bancaria (Freire, 2022), donde lxs estudiantes son vasijas vacías y lxs profesorxs quienes los dotarán de líquido (información ya interpretada) hay una construcción de conocimiento de manera colectiva con los saberes derivados de los contextos

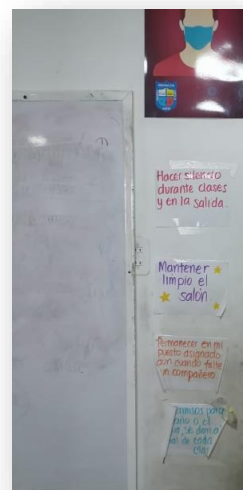
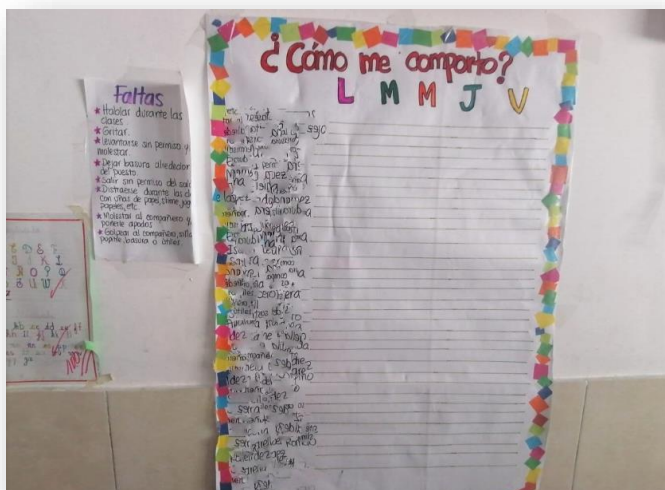
de lxs estudiantes y la investigación que han hecho al respecto, hay posibilidad de la circulación de la palabra y se estimula la participación activa del alumnado.

No obstante, las complicaciones no faltan y hay quienes este cambio les genera desconfianza, al estar asidos por tanto tiempo a una estructura que se remonta a la enseñanza durante la época colonial, padres de familia, según lo comentado por dos de las profes, han sido reticentes con el modelo y les cuesta acostumbrarse a los cuadernos ya no tan atiborrados de información, sino ahora a un proceso de enseñan lúdicos, desde las dramatizaciones y las mesas redondas. Asimismo, parte del cuerpo docente no siempre sigue la estructura constructivista en el desarrollo de las clases.

El modelo constructivista es una gran apuesta por la liberación de los hermetismos y la autonomía de crear conocimiento a partir de sí mismx y la interacción con sus pares, sin imposiciones o figuras a las que no se les pueden confrontar, refutar o debatir. Sin embargo, también persisten algunas normas limitantes implementadas sobre el disciplinamiento y el condicionamiento del comportamiento de lxs estudiantes.

“La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2009, parafraseado por Hernández, 2021). Unos cuerpos orientados hacia conductas deseadas para la facilidad de las clases que lleva el/la docente y el orden esperado por el estudiantado, que muchas veces limita ciertas actitudes o libertades-tanto en el actuar como en el comunicar- de lxs alumnxs por la amenaza de ser castigadx o regañadx. Pueden ser estas normas comodidades para el/la maestra, pero no necesariamente para el cuerpo estudiantil, siendo quienes se salen de esas normativas señaladx como diferentes y con comportamientos marcados como negativos e indeseables, que deben ser moldeados y mejorados.

En las siguientes imágenes de una de las aulas de clase se puede ver una cartulina con los nombres de lxs chicxs para calificar su comportamiento y una nota en la parte izquierda sobre las conductas consideradas faltas, como, por ejemplo: hablar durante las clases, gritar y levantarse sin permiso; así como también otros papeles en las paredes que dictaminan las conductas esperadas: silencio durante clases y en la salida, mantener limpio el salón y permanecer en el puesto asignado.



El modelo constructivista no es suficiente para el desmonte de una estructura colonizada, se necesita de prácticas desde la pedagogía que cuestionen el porqué de la primacía de unos saberes en las ciencias sociales sobre otros, dónde se origina el desconocimiento, la apatía o la mirada distante o exotizada a las epistemologías de los pueblos indígenas y afros. Aquí se demuestra que, aunque la educación se construya sobre este modelo, siguen las narrativas coloniales no perceptibles en las sutilezas del lenguaje docente, normas de disciplinamiento y en los contenidos y la malla curricular siguen atadas a la historia centralista de origen criollo.

CAPÍTULO 4

La Colonialidad Encarnada y el *Fusionaje Fronterizo*

En este capítulo me permito hacer una serie de reflexiones sobre la colonialidad que habito en mi cotidianidad y lo que significó, de igual forma, hacer este trabajo de investigación, la forma en la que también sentí replicar lo que critico acá, asumiéndome como parte del engranaje colonial, nunca distante, aunque sí alerta. Espero concluir con la instrucción a la propuesta decolonial para desestabilizar y confrontar rotundamente al modelo colonial epistémico desde el área de ciencias sociales.

Inicio aquí con mi experiencia del trabajo de campo. Una vez llegué al colegio mi derrumbe prejuicioso se vio, llegué con la concepción de colegio tradicionalista, que fue mi experiencia una década anterior. Sin embargo, en los últimos años el colegio ha tenido grandes transformaciones, entre ellas el cambio al modelo constructivista, cambiando sustancialmente los métodos de enseñanza y las pedagogías implementadas por lxs docentes, hay una mayor apertura y aceptación en cuanto a la diversidad de creencias y orígenes étnicos. Por medio de suposiciones, creí que el colegio mantendría la misma estructura, gratamente el caso fue otro, y aquí expongo lo prejuiciosa que llegué a ser, y la importancia que fue este trabajo personalmente y en la presencialidad, el compartir directo y cercano con las personas que muy generosamente participaron en las entrevistas, me permitieron observar clases en las respectivas aulas y hacer ejercicios con lxs estudiantes, esto me permitió el cambio de mirada y percibir la complejidad del asunto.

También creo pertinente mencionar que incluso al ser consciente de que este es un trabajo que se plantea desde la orilla decolonial, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo no hice uso de metodologías decoloniales, no hubo una participación mancomunada con lxs estudiantes, profesoras, madres y directivas del colegio, no fue una construcción en colectivo para llegar a un análisis puntual, el tiempo limitado establecido por la academia y mi poca estadía en la ciudad de Riohacha, impidieron la posibilidad de mayor interacción y la realización de procesos o actividades que involucraran directamente a la comunidad a un ejercicio analítico, reflexivo y transformativo.

Sin embargo, las entrevistas se salieron de la rigidez usual e incluso de la guía que llevaba, surgiendo otras en el camino, se construyeron por momentos conversaciones que daban pie a mis puntos de vista, por lo que la persona entrevistada también los daba y manifestaba desacuerdo o, por el contrario, estaba de acuerdo, ésto conducía a reflexiones sobre la escasez en el currículum y en las prácticas pedagógicas sobre la identidad y patrimonio cultural del distrito e incluso llevarse a replantear las mismas conductas que ellxs como docentes tienen en el aula como reproductores de narrativas que no generan propiamente un pensamiento hondo y crítico en el estudiantado.

Asimismo, considero que al ser la teoría decolonial un tema nascente y producto de este momento actual, existen muchas herramientas metodológicas que apenas están en proceso de implementación en el área académica investigativa, no he encontrado muchos referentes al respecto. No obstante, entiendo que se está transitando esa ruta, encontrando metodologías otras que involucren la participación de todxs para la crítica y el derrumbe del modelo moderno-colonial en las instituciones y en nuestras sociedades.

Por otro lado, quiero expresar que lo expuesto aquí es producto de mi propia interpretación, por supuesto desde una perspectiva teórica específica, pero es mi propia interpretación, lo que significa que hay márgenes de error, que aquí no establezco ni dictamino verdades irrefutables, que me sitúo en la academia que dista de las imposiciones de pensamientos unilaterales e incuestionables, me asumo entonces desde una orilla siempre limitada y desde mi ser profundamente falible.

Aquí también me ubico desde la postura política que emana del uso del lenguaje inclusivo o con x, porque me gusta la confrontación con lo construido desde lo hegemónico inviolable, lo que se construye en la colonialidad férrea no visibilizada, la estructura del lenguaje fijo e inalterado, yo apuesto por el uso de la complejidad lingüística, por las lenguas y vocablos que se inventan y se sitúan en las antípodas coloniales, lo que se sale del margen académico de la RAE o de las normas apa. Porque nunca me ha gustado la estructura de escritura académica moderna, que implica el uso de términos difícilmente entendibles, para ser leídos por un grupo de especialistas, pero sobre todo la incapacidad para entretejer y complejizar el lenguaje con el uso de metáforas y alegorías, de impedir el uso de la palabra poetizada como vehículo del entendimiento profundo de las subjetividades humanas. Yo, como Anzaldúa (2021) quiero habitar los espacios *nepantleros* (palabra del Náhuatl, significa “espacio entre-medio”), y

emerger de las rajaduras de la tierra, de los caminos fragmentados, yo no quiero elegir un hermetismo, no quiero asirme a los márgenes modernos, yo prefiero desde aquí, mi espacio de estudiante dentro de la academia, enhebrar lo ensayístico y la investigación con la poesía como ella, prefiero usar lenguajes que implican el enunciamiento de varias identidades en una sola palabra. Como lo hacen, por ejemplo, las lenguas amerindias aglutinantes, el escritor y poeta de origen wayuu, Miguelángel López-Hernández explica que éstas:

Son aquellas que tienen la característica de que una frase, una palabra puede contener otras palabras, otros significados y es una combinación de significados.... la mayor parte de las 600 comunidades indígenas de Abya Yala sus lenguas maternas son aglutinantes, esta particularidad de aglutinar... es que tienen el don de que unen varios sufijos, varios prefijos en el que modifican el concepto de la palabra sin perder la originaria. En el caso del wayuunaiki, podemos poner como ejemplo la palabra *Aa'in*, que significa “alma”, pero *Aa'in* también significa “corazón” y por extensión significa “vida”, porque el corazón simboliza la vida y el alma de algún modo simboliza la trascendencia de la vida. (M. López, comunicación personal, 23 de octubre de 2023)

Al mismo tiempo esto me recuerda al término utilizado por varios pueblos del África meridional, *Bantú*:

Bantú. Plural de *muntu*, hombre. El concepto implícito en esta palabra trasciende la connotación de hombre, ya que incluye a los vivos y difuntos, así como a los animales, vegetales, minerales y cosas que le sirven. Más que entes o personas, materiales o físicos, ascendencia y descendencia inmersas en el universo presente, pasado y futuro. (Zapata-Olivella, 2023, p. 501)

Es decir, podríamos estar hablando de lenguas aglutinantes en la Amerindia como en el África, lenguas surglobales, no latinas ni romances, complejizadas, donde anida ya en sí mismo lo múltiple, hablamos incluso no solo de una interconexión con distintas subjetividades humanas, sino que aquí se genera un junte de temporalidades, están todos los tiempos convergiendo, están los vivos y los muertos aglutinados al nombrar una sola palabra, están el alma, el corazón

y la vida enhebrando un solo enunciamiento. Y, ¿si nos cobijamos en la fuerza aglutinada para la creación de términos otros en los espacios académicos y en la jerga cotidiana?, y ¿si cada vez nos deslindamos más de la creencia “del *buen español*” o de “lo bien escrito”? ¿No transitamos la colonialidad del lenguaje en la rigidez escritural academicista?

Manifiesto también que, como es evidente, en los dos últimos capítulos de este documento decidí hablar en primera persona, puesto que corresponden a mi interpretación y reflexiones personales de la investigación, hacerlo desde la escritura en tercera persona, me pareció despersonalizarme un poco del asunto, la inicié de esta forma (en 3ra persona) al ser una norma, que no cuestioné en su momento, pero en el camino y en el desarrollo de esta tesis yo misma he sufrido transformaciones, siendo éste el propósito de toda postura decolonial.

Fusionaje fronterizo

Para concluir este capítulo, se explica en qué consistiría la propuesta decolonial de un currículum pensado desde el *fusionaje fronterizo*. A nivel personal esta categoría se construye desde el reconocimiento de mi propio mestizaje complejo como guajira, el contexto dentro de mi hogar, donde se enhebra lo occidental urbano con algunas filosofías y cosmogonías wayuu al tener ese origen étnico por línea paterna. También por el desconocimiento de mi ascendencia afrocaribeña, y un sistema educativo que nunca tuvo en cuenta la pluralidad étnica y cultural de lxs guajirxs en su pensum académico

A su vez también nace como una confrontación a la colonialidad del saber en la educación primaria, a la sutileza de los encubrimientos coloniales; por el reconocimiento e importancia de la construcción de una identidad cultural a partir del arraigamiento a la tierra; nace a partir del reconocimiento y aceptación de la diferencia colonial y la colonialidad, de reconocernos como sujetxs que han sufrido la herida de haber sido colonizadx, y por ende, hemos heredados legados y visiones blancas-coloniales que difícilmente saldrán en su totalidad de nosotrxs, se acepta la laceración que ya ha causado. El *fusionaje fronterizo* se asume desde esa posición histórica, pero en pleno conocimiento del lado que se ha querido ocultar, la colonialidad; por ende conoce las diferencias que construyeron como naturales, sirviendo para legitimar el proceso colonial en el territorio americano, reconoce a la *raza* como el elemento legitimador de la clasificación social y la división del trabajo que situaba a todos los grupos no-blancos,

no-europeos desde la inferioridad cognitiva, intelectual, productiva, ontológica, cuestionando su propias existencias humanas.

Ahora bien, para conducirlo al terreno de la educación en el sistema colombiano, con la intención de construir un Curriculum para el área de Ciencias Sociales, se tiene en cuenta la complejidad cultural que conforma el departamento de La Guajira, siendo sus principales grupos poblacionales: lxs wayuu, kogui, wiwa, iku, mestizxs, árabes y afrodescendientes. Nos encontramos entonces ante la frontera bifurcada, entre los fragmentos disociados, el sujetx fusionadx decide caminar de manera transversal por los terrenos de su departamento, no se siente a gusto con el pertenecer a una exclusividad, porque es que ya ha nacido de una tri-etnia en la colonia (blanco, indio, negro), ya el deviene en disociaciones. Ahora decide imbricarse conscientemente en las epistemologías del junte transcultural, este sujetx, precisamente porque transita siempre su historicidad, no se desliga de la particularidad de su entorno espacial, por lo que emerge de lo múltiple fusionado sin jerarquizaciones, pero asume unas coordenadas específicas de nacimiento, negando la pluralidad caótica y a su vez pertenece a un espacio único. Llevar esto a la educación sería el espacio de convergencia entre lo pluricultural, la interculturalidad, lo polisémico, lo metacognitivo, el despliegue amplio de los distintos sentires, emociones y otras relaciones humanas y no-humanas, en conclusión, sería un entendimiento más amplio de la realidad y del mundo. Entonces, aquí se utilizarían conceptualizaciones del mundo kogui, wayuu, mestizx, para iniciar con este pequeño ejercicio.

La historia conduciría a la filosofía de la mirada de mundo de los pueblos amerindios del Caribe colombiano, se situaría en la búsqueda de un estado *aluna*:

se puede entender como una dimensión dentro de la cultura Kogui, una dimensión que está un poco arriba o a los lados del mundo real, es un estado donde se desarrollan las ideas, los sueños mismos, que da origen de algún modo a una actividad concreta específica, concreta a seres vivos, cada ser humano o animal o flora estuvo en estado *aluna* y luego hace un tránsito a lo que llamamos realidad tangible, visible y sonora.... creemos que esto es una herramienta que podemos utilizar para fortalecer de un modo la comprensión de la realidad, que no es unilateral, monolítica donde no hay matices,

sino que es realmente un pequeño universo, que presenta distintas clases de materia, de espiritualidades (M. López, comunicación personal, 23 de octubre de 2023)

Para permitirnos comprender y llegar a este estado necesitamos una interconexión honda con el espacio, se trasciende y se va a un mundo no-tangible, se crean las ideas para llegarán materializar después en el paso a la tierra palpable, el estado *aluna* tal vez nos conduzcan a entendimientos profundos con el mundo, quienes somos y todas las relaciones que tejemos en él. Además, es un espacio habitado por cualquier ser viviente, no hay superioridad cognitiva en el mundo donde se originan las ideas, no hay jerarquías.

De igual forma, en historia se espera escudriñar sobre Abya Yala, más no de la América, no en la invención devenida en colonia desde 1492, sino lo anterior a eso, la antigüedad lejana y la historia contemporánea con los sujetxs que reconocen la diferencia colonial, que anhelan la emancipación de la colonia mental.

En la geografía se engendraría una relación multidimensional con el territorio ambiental, se concebirían el mito wayuu de *Juyaa* (el lluvia), donde la tierra espera impaciente su llegada para fertilizarse y florecer, quizá el ahondamiento en estas visiones de los ciclos naturales de la tierra, contribuirán a un profundo acercamiento con los entornos vivos no antropomorfos, un entendimiento de lo anhelado que son las gotas de lluvia en un territorio deserción como La Guajira y el agradecimiento de la lluvia y el significado trascendental que simboliza habitar ese espacio geográfico, donde transitan difuntos invisibles.

En la democracia un acercamiento al sistema normativo wayuu, *Sükua'ipa*, donde el elemento principal para mediar los conflictos entre dos familias o más es la *Pütchikalü* (la palabra), es a través del cultivo de la palabra, que se conduce en un determinado tiempo a un acuerdo entre las partes en conflicto, siempre en la búsqueda de un estado armonioso y en equilibrio con el entorno, no hay aquí contrataciones, no hay formatos de papeleo, es la palabra el garantizador del acuerdo de paz.

Se reconoce el mestizaje complejo, donde puede anidar todo lo expuesto anteriormente y que también recoge la herencia occidental. Aquí concurren y fluyen sin dificultad y sin la peligrosidad del multiculturalismo, que oculta las relaciones de poder bajo la capa de lo inclusivo y diverso, se presenta como fachada de un modelo neoliberal que se viste como

incluyente. Aquí se fusionan los nodos culturales guajiros, los sujetxs fronterizxs de la península guajira, aquí estaría la identidad cultural compleja que desestabilizaría a la hegemonía colonizada, se problematizarían las figuras blancas de la historia nacional y se complejizaría lo que llamamos *nacional*, ya que parece aludir según los libros de historia exclusivamente a los sucesos liderados por los rostros criollos ilustrados del interior del país.

Asimismo, dentro de esta propuesta se espera la realización de metodologías decoloniales como la *co-teorización coalicional* (Lugones, 2018 [2015]) donde participen de manera comprometida personas pertenecientes a las culturas del territorio guajiro, haciendo hincapié en la colonialidad que nos atraviesa o nos ha atravesado y las cosmogonías y conocimientos derivados de sus identidades complejas.

Esta propuesta decolonial aún bastante incipiente, espero trabajarla en investigaciones mucho más hondas, con mucho respeto y cuidado por los saberes y conocimientos de las comunidades mencionadas, sin la exotización o el asumir que esto es distante a mí, porque la sujeta fronteriza ya se asume como parte; si introduzco todo lo que soy a este universo fronterizo, se concretará el proyecto decolonial, que ya se construye en la esperanza-acción de mi propia vida.

Conclusiones

El uso de las categorías fue clave para este ejercicio, ya que facilitaron el camino investigativo, al ser éstas principalmente la educación hegemónica, la colonialidad del saber, emancipación y las emergentes surgidas del trabajo de campo, Identidad Cultural, y del trabajo reflexivo-analítico, *fusionaje fronterizo*.

A través de esto, se desarrolla la metodología aplicada con enfoque cualitativo y situada en el paradigma socio-crítico, se utilizaron las herramientas investigativas de entrevistas, observación de clase, análisis documental y de contenido, grupos focales.

Se reconoce los múltiples propósitos y acciones a lo largo de los años en Colombia para construir modelos educativos otros, en los que se reconozcan los saberes y epistemologías de las comunidades históricamente marginalizadas e inferiorizadas por la perspectiva colonial racista blanca, como la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios afrocolombianos, decretos alcanzados por movimiento antirracista en la búsqueda de la construcción de sistema educativos que se resistan y le hagan frente a la colonialidad del conocimiento academicista.

Este trabajo da cuenta de la peligrosidad que implica el fenómeno colonial, al no ser fácilmente perceptible, andamos en las miradas de los sesgos racistas y lo replicamos en la cotidianidad más simple y en las conversaciones informales. Se evidencia el legado colonial en los contenidos del texto guía de Sociales 5 al prevalecer aun una historia criolla blanca, invisibilizando los personajes, historias, epistemologías de comunidades afrodescendientes e indígenas en la construcción de nación. Se liga esto a la continuación de la colonialidad del saber y a la educación hegemónica.

Existe un vacío por parte de los ejes temáticos de la malla en cuanto a la historia local, departamental y regional, falta de ahondamiento y relación directa con el contexto sociocultural y político del departamento y la región.

Se reconoce el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomentan la participación de lxs estudiantes y tienen en cuenta sus saberes previos. No obstante, también en el ejercicio docente existen narrativas que demuestran un entendimiento colonial como la historia del 12 de octubre

y el porqué de la esclavización y la situación de inferioridad a la que fueron sometidas personas africanas.

Con el trabajo realizado surge la pequeña propuesta decolonial que se hace con la categoría de *fusionaje fronterizo*, se plantea la posibilidad del pensar fronterizo (Mignolo) como un nuev^x sujet^x derivad^x de las grietas y heridas coloniales, pero dispuest^x a construirse a sí mism^x desde la complejidad cultural en la que nació en el territorio de Abya Yala, un^x sujet^x que resulta del imbricado con la pluralidad de visiones, filosofías, cosmogonías, conocimientos de los grupos negados por la blanquitud colonial.

De esta propuesta, se espera la elaboración de un currículo cimentado sobre estas bases fusionadas en el área de ciencias sociales, puntualmente desde el contexto y la complejidad del departamento guajiro, pero esto se puede extender a cualquier región de la Abya Yala y de los países que habitamos la herida colonial. Esta categoría apenas en ascuas espera seguir trabajándose en investigación futuras desde el compromiso decolonial de idearnos y construirnos mundos nuestros.

Referencias Bibliográficas

Alvarez Gómez, N., (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (15), 152-162.

Anzaldúa, G. (s. f.). *BORDERLANDS LA FRONTERA La nueva mestiza*. Capitán swing libros.
(Obra original publicada 1986)

Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo Oscuro*. Hekht.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo* (3ra edición). Ediciones Akal. (Obra original publicada 1979)

Apple, M. (1994). *Educación y poder* (2da edición). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada 1982)

Arias, M., & Ortiz, A. (2019). *Currículo decolonial Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*.
https://www.google.com.co/books/edition/Curr%C3%ADculo_decolonial/IOzwDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement>

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *LA REPRODUCCIÓN Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da edición). Distribuciones Fontamara S.A. (Obra original publicada 1979)

Castillo, A. (2019). *El La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía*. Revista historia de la educación colombiana. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.66>

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Universidad Pontificia Javeriana. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.

Colegio del Sagrado Corazón de Jesús. (s/f). Colegio del Sagrado Corazón de Jesús. Recuperado el 02 de octubre de 2023, de <https://coldelsagradocorazon.com/conocenos/>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *LEY 115 DE 1994*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

Constitución Política de la República de Colombia [Const.]. (1991). *Artículo 7*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

DANE. (2019). *PUEBLO WAYÚU RESULTADOS DEL CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2018*.

DANE - Proyecciones de población. (s/f). Gov.co. Recuperado el 02 de octubre de 2023, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal. (Obra original publicada 1952)
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del Oprimido* (3ra edición). Siglo XXI Editores.
- García, B. (2005). LA EDUCACIÓN COLONIAL EN LA NUEVA GRANADA: ENTRE LO DOMÉSTICO Y LO PÚBLICO. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 219-240.
- García Sánchez, B., (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 134-147.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(n. spe.), 77-99
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica ELSEVIER*, 2 (1), pp. 55-60.
- Helg, A. (2022). *LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: 1918-1957 UNA HISTORIA SOCIAL, ECONÓMICA Y POLÍTICA*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Morales, O. (2021). Las herencias de la colonialidad: una mirada a la escuela en la Isla de San Andrés. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Hidalgo, S. (2018). *COLONIALIDAD, SISTEMA EDUCATIVO Y UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA. APORTES DE WALTER MIGNOLO Y EL GIRO DECOLONIAL* [Monografía]. Universidad de Luján.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Paidós.

Lander, E. (Comp.). (2020), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III* (Edición electrónica, pp. 75-92). RETOS. (Obra original publicada 2015)

Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO.

Mena, M. (2010). *SI NO HAY RACISMO, NO HAY CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS*. Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 34- 52). Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Mignolo, W. (2007) Sobre pensamiento fronterizo y representación, entrevista realizada por María Iñigo Clavo y Rafael Sánchez-Mateos Paniagua. Recuperado el 04 de octubre de 2023, de <https://silo.tips/download/sobre-pensamiento-fronterizo-y-representacion-maria-iigo-clavo-y-rafael-sanchez>

Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. Revista Letral.

Mignolo, W. (2015). *HABITAR LA FRONTERA Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. CIDOB.

Mignolo, W. (s. f.). *Historias locales/diseños globales*. AKAL Ediciones.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1994). *DECRETO 804 DE 1995*.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1998). *Decreto 1122 de Junio 18 de 1998*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos en Ciencias Naturales y Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Plan Territorial de Formación Docente de Riohacha (2020-2023)*.

Morgan, H., & Cogger, J. (1989). *El manual del entrevistador*. Manual Moderno.

Morin, E. (2020). *LA MENTE BIEN ORDENADA Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (2da edición). siglo xxi editores.

Ocaña, A. L. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*.

OCDE. (2016). *Education in Colombia*. OCDE.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). *Othersophy and Decolonial Do: epistemology “other” and ways “others” to know and love*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3338554>

PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA Y SUS DESCENDIENTES EN COLOMBIA. (2021). USAID; OIM.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 219- 260). Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Rivera-Cusicanqui, S. (2020). *Un mundo ch'ixi es posible* (2da edición). Tinta Limón.

Said, E. (2008). *Orientalismo*. España: Debolsillo.

Spivak, Gayatri (1998). “¿Puede hablar el subalterno?” En: *Revista Colombiana de Antropología*, No.39 Enero-Diciembre 2003 Págs. 297-364, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. ICANH.

Torres Limas, J. A. (2014). Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial. reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/837>

Villoro, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En: *Estado Plural, pluralidad de culturas* (pp. 13-62). México: UNAM/Paidós.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómaditas*, núm. 26, 102–113.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo Caminos. En C. Walsh, Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (págs. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (s/f). *INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DE-COLONIAL: APUESTAS (DES)DE EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR*. 1–29.

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.

Zapata-Olivella, M. (2023). *Changó, el gran putas* (Random house). (Obra original publicada 1983)

Anexos

Borrador formato de entrevista Directivas

Categoría 1: Educación hegemónica

1. ¿Cuál es su nombre y como se describe usted? ¿A qué se dedica? ¿Cuál es su oficio, su trabajo y sus funciones? ¿Hace cuánto tiempo es docente y hace cuánto trabaja en esta institución?
2. ¿Cómo concibe usted la educación? ¿Para qué educar? ¿Cuál es el propósito de la educación?
3. ¿Considera usted que las normativas educativas del Ministerio de educación nacional tienen un modelo de educación centralizado? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son los derechos y deberes que reconoce el manual de convivencia de la institución? ¿Cuáles derechos y deberes fundamentales reconoce el manual de convivencia de la institución para la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia)?
5. ¿La institución promueve valores católicos? ¿Cómo inciden estos valores en la implementación de las normas de conducta y comportamiento del manual de convivencia en la escuela?
6. ¿Qué tipo de textos y material pedagógico son utilizados para las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuál es el proceso y los criterios adelantados para la selección de estos textos de estudio?
7. ¿Considera que la información pedagógica sobre el entorno inmediato, la historia y la cultura sobre el departamento de La Guajira es pertinente y suficiente?

8. ¿Qué tipos de contenidos considera que se requieren en relación con el contexto socio-histórico- cultural de La Guajira?

Categoría 2: Colonialidad del saber

9. ¿Qué temáticas/contenidos/información/conocimientos considera más importantes en la materia de Ciencias Sociales? ¿Por qué?
10. ¿Consideran que la idea de raza – diferencia racial proveniente de un proceso de colonización- está presente en los contenidos de clase?
11. ¿Cómo son las relaciones entre lxs estudiantes en sus diferencias (religiosas, étnicas, culturales, raciales)? ¿Han presenciado algún tipo de discriminación o exclusión entre ellxs?

Categoría3:Emancipación

12. ¿Qué tipo de educación se imparte en esta institución, horizontal o vertical? ¿Por qué?
13. ¿Considera que el diálogo de saberes está presente en los contenidos y en las prácticas pedagógicas impartidas en clase?
14. ¿Qué tipo de identidad considera que han podido construir los estudiantes a partir de las actividades/prácticas llevadas a cabo en el ejercicio de las clases?

Docente 4° y 5°

Categoría 1: Educación hegemónica

15. ¿Cuál es su nombre y como se describe usted? ¿A qué se dedica? ¿Cuál es su oficio, su trabajo y sus funciones? ¿Hace cuánto tiempo es docente y hace cuánto trabaja en esta institución?

16. ¿Cómo concibe usted la educación? ¿Para qué educar? ¿Cuál es el propósito de la educación?
17. ¿Qué tipo de textos y material pedagógico son utilizados para las clases de Ciencias Sociales?
18. ¿Qué temas y contenidos se abordan en Ciencias Sociales en el grado 5to?
19. Una de las unidades temáticas del currículo escolar es la afrocolombianidad, ¿cómo abordan este tema en sus clases?
20. Uno de los objetivos que aparece en la malla curricular para el grado 5to es el reconocimiento de Colombia como un país pluralista, participativo y democrático, ¿Cómo o desde qué punto se aborda esa pluralidad? ¿Cómo se les enseña a lxs niñxs la pluralidad cultural nacional?
21. Dentro del marco de los lineamientos curriculares del grado 5to establecen como propósito del tercer periodo lo siguiente “reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.” ¿Cómo abordan esto o cuales son las actividades /pedagogías utilizadas para que lxs estudiantes reconozcan esto?
22. Con respecto a lxs estudiantes al momento de recibir las clases, ¿muestran algún interés en la materia?
23. Dentro de las actividades pensadas para ciencias sociales, ¿Hay actividades de acercamiento o de intercambio cultural, académico o social entre los estudiantes y la comunidad local?
24. ¿Considera que la información de la malla curricular es pertinente al contexto del departamento de La Guajira? ¿por qué?
25. ¿Qué tipos de contenidos consideras que se requieren en relación con el contexto socio-histórico- cultural de La Guajira?

Categoría 2: Colonialidad del saber

26. ¿Cuáles son los tipos de métodos evaluativos utilizados en el desarrollo de las clases?
¿Cuáles son los parámetros por los que se rigen? Se tienen en cuenta distintas capacidades/habilidades particulares de los estudiantes?
27. Como docentes, ¿hacen algún tipo de ajustes o modificaciones a lo establecido en el currículo escolar, en cuanto a las unidades temáticas, contenidos, métodos evaluativos o ejercicios dinámicos?
28. ¿Consideran que la idea de raza – diferencia racial proveniente de un proceso de colonización- está presente en los contenidos de clase?
29. ¿Considera que existe una diferencia entre *conocimientos* y *saberes*? Si la respuesta es sí, ¿Cómo se establece esa diferencia?

Categoría 3: Emancipación

30. ¿Cómo son las relaciones entre lxs estudiantes? ¿Han presenciado algún tipo de discriminación/exclusión entre ellxs?
31. ¿Qué tipo de prácticas docentes permitirían transformar esas manifestaciones de discriminación? ¿Qué ejercicios prácticos docentes deberían implementarse para transformar en favor de la convivencia cualquier tipo de discriminación?
32. ¿Qué tipo de identidad considera que han podido construir los estudiantes a partir de las actividades/prácticas llevadas a cabo en el ejercicio de las clases?

Docente grado 3°

Categoría 1: Educación hegemónica

1. ¿Cuál es su nombre y como se describe usted? ¿A qué se dedica? ¿Cuál es su oficio, su trabajo y sus funciones? ¿Hace cuánto tiempo es docente y hace cuánto trabaja en esta institución?
2. ¿Cómo concibe usted la educación? ¿Para qué educar? ¿Cuál es el propósito de la educación?

3. ¿Qué tipo de textos y material pedagógico son utilizados para las clases de Ciencias Sociales?
4. ¿Cómo son organizadas las clases?
5. ¿Qué temas y contenidos se abordan en Ciencias Sociales en el grado 3ro?
6. Una de las unidades temáticas del currículo escolar es la afrocolombianidad, ¿cómo abordan este tema en sus clases?
7. El objetivo principal de este grado es el "reconocimiento del ser humano social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional", ¿Cómo o desde que punto se aborda esto? ¿Cómo se logra este objetivo?
8. ¿Considera que a final del año escolar ese objetivo es alcanzado? ¿Por qué? Es decir, ¿se ve aplicado en lxs estudiantes?
9. Dentro de las temáticas del 4to periodo está la fundación del departamento, el desarrollo histórico, los primeros habitantes y el "descubrimiento" de América, ¿me puede contar, puntualmente, qué se les dice a lxs niñxs sobre esto?
10. Con respecto a lxs estudiantes al momento de recibir las clases, ¿muestran algún interés en la materia?
11. Dentro de las actividades pensadas para ciencias sociales, ¿Hay actividades de acercamiento o de intercambio cultural, académico o social entre los estudiantes y la comunidad local?
12. ¿Considera que la información de la malla curricular es pertinente al contexto del departamento de La Guajira? ¿por qué?

Categoría 2: Colonialidad del saber

13. ¿Qué tipos de contenidos consideras que se requieren en relación con el contexto socio-histórico- cultural de La Guajira?
14. ¿Cuáles son los tipos de métodos evaluativos utilizados en el desarrollo de las clases? ¿Cuáles son los parámetros por los que se rigen? Se tienen en cuenta distintas capacidades/habilidades particulares de los estudiantes?
15. Como docentes, ¿hacen algún tipo de ajustes o modificaciones a lo establecido en el currículo escolar, en cuanto a las unidades temáticas, contenidos, métodos evaluativos o ejercicios dinámicos?
16. ¿Consideran que la idea de raza – diferencia racial proveniente de un proceso de colonización- está presente en los contenidos de clase?

17. ¿Considera que existe una diferencia entre conocimientos y saberes? Si la respuesta es sí, ¿Cómo se establece esa diferencia?

Categoría 3: Emancipación

18. ¿Cómo son las relaciones entre lxs estudiantes? ¿Han presenciado algún tipo de discriminación/exclusión entre ellxs ?

19. ¿Qué tipo de prácticas docentes permitirían transformar esas manifestaciones de discriminación? ¿Qué ejercicios prácticos docentes deberían implementarse para transformar en favor de la convivencia cualquier tipo de discriminación?

20. ¿Qué tipo de identidad considera que han podido construir los estudiantes a partir de las actividades/prácticas llevadas a cabo en el ejercicio de las clases?

Padres/madres/acudientes

33. ¿Quién es usted? ¿A qué se dedica?

34. ¿De dónde es?

35. ¿Cómo se identifica en términos de identidad cultural?

36. ¿Le ha enseñado a su hijo (a) sobre su origen o tradiciones culturales del departamento de donde proviene?

37. ¿Cómo asimila su hijo (a) esto? ¿Considera que empiezan a construir identidad propia a partir de eso?

38. ¿Por qué escogió el colegio Sagrado Corazón de Jesús para la formación de su hijo (a)?

39. ¿Considera importante la materia de Ciencias Sociales en la primaria? ¿por qué?

40. ¿Ha visto algún interés en su hijo (a) por esta materia o por temas alusivos a la identidad cultural de La Guajira?

Formato de preguntas realizadas a Miguelángel López

1. De acuerdo a lo conversado hace unos días, ¿puedes explicar de manera más detallada en qué consiste lo que llamas “Cordón de Abya Yala”?
2. Escuchándote en tus charlas y eventos, explicas que las lenguas amerindias son aglutinantes, ¿Qué quiere decir eso?
3. Desde la cosmogonía kogui/arhuaca y tus conocimientos al respecto ¿Qué es el estado Aluna?
4. Cuéntame un poco sobre algunos conceptos utilizados desde los conocimientos y nociones de vida del pueblo Wayuu.
5. ¿Consideras que estos conceptos desde lo Wayuu y lo Kogui pueden articularse o vincularse a la vida y cultura occidental en la que vivimos muchxs mestizxs en Abya Yala? ¿Por qué?

Matrices de Sistematización

Malla, contenidos temáticos e interpretación

Objetivos de la investigación	Categorías	Contenido temático de la malla curricular	Cita texto de Ciencias Sociales de 5to de primaria	Interpretación de la investigadora
Identificar los ejes temáticos abordados en el currículum de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria en el colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha. Explicar el legado colonial en los contenidos desarrollados por los docentes de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús.	Educación hegemónica Colonialidad del Saber	Períodos de la historia de Colombia: La Independencia; causas internas de la independencia; la república; la gran Colombia; la república de la nueva granada; origen de los partidos políticos.	“¿Cómo se organizó España para gobernar sus colonias en América? Trata de imaginar el gran reto que significó para España gobernar todos los asuntos sociales, políticos y económicos de sus colonias en América, ¡teniendo en cuenta que era una región tan amplia y lejana! Para enfrentar esta tarea, la corona española creó diversas instituciones”	

			“El 20 de julio de 1810: ¡el esperado levantamiento en Santa Fe! ... Para fortalecer el levantamiento en la capital del Virreinato, varios criollos entre los que se encontraban Francisco José de Caldas, Camilo Torres, José Acevedo y Gómez y Jorge Tadeo Lozano, planearon alterar el orden público en la Plaza Mayor de Santafé... y de esta manera crear un ambiente en el que pudieran tomar el poder...” En la esquina inferior izquierda, debajo de una imagen representativa de	
--	--	--	--	--

			la situación, se escribe en una sola frase: “El apoyo de los sectores populares permitió a los criollos conformar las juntas de gobierno y avanzar en la búsqueda de independencia.” “La campaña libertadora de Simón Bolívar Seguramente antes has escuchado el nombre de Simón Bolívar... ¡Conoce sus principales recorridos y acciones para aportar a la independencia de nuestro país! En 1815, Simón Bolívar se refugió en Jamaica...	
--	--	--	---	--

			Estando ahí, redactó la carta a Jamaica... Luego se trasladó a Haití... Conversó con líderes patriotas de este país, como el presidente Alexandre Pétion, quien le entregó armas y le envió algunos hombres con los que comenzó el proyecto libertador. El 7 de agosto de 1819, los patriarcas por Simón Bolívar, obtuvieron la victoria en la Batalla de Boyacá.” Le sigue a esto, la sección correspondiente a la evaluación de las competencias y del aprendizaje	
--	--	--	--	--

			de lxs estudiantes, en el último punto es una actividad reflexiva en grupo que se refiere a la opinión de lxs estudiantes sobre “¿ por qué creen que no se cumplió con la promesa de la libertad al lograr la independencia? Anterior a estas preguntas en pequeñas cuadrículas dice: “La población negra del país participó activamente en el ejército patriota, porque fueron atraídos por las propuestas de Simón Bolívar para permitir la manumisión... La esclavitud se eliminó definitivamente solo hasta el año 1851...”	
--	--	--	---	--

			“La Gran Colombia: el proyecto republicano impulsado por Bolívar” “... y se crean los partidos políticos ... Los grupos de los santanderistas o seguidores de Santander, y de los bolivarianos, es decir, adeptos de Bolívar, que surgieron durante la Gran Colombia, son considerados una de las bases de los partidos Liberal y Conservador, respectivamente” “¿Cómo vivían los colombianos	
--	--	--	--	--

			en el siglo XIX? ... La sociedad se basaba en el color de piel y los rasgos físicos, que definían el papel de las personas en la sociedad. Por lo general, los políticos solían ser blancos o mestizos adinerados, pero todos eran hombres.”	
--	--	--	---	--

Cuarto periodo

Objetivos de la investigación	Categorías	Contenido temático de la malla curricular	Cita texto de Ciencias Sociales de 5to de primaria	Interpretación de la investigadora
Identificar los ejes temáticos abordados en el currículum de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria en el colegio Sagrado Corazón de Jesús en Riohacha. Explicar el legado colonial en los contenidos desarrollados por lxs docentes de Ciencias Sociales del grado 5to de primaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús.	Educación hegemónica Colonialidad del Saber	La hegemonía conservadora; hegemonía liberal; la época de la violencia; Frente nacional Colombia desde 1958 hasta nuestros días; La Colombia del siglo XXI.	“Y de qué trata nuestra Constitución? ... Este documento reconoce un sistema representativo democrático y establece a la nación como soberana y plural... que todos sin importar nuestra condición, tenemos derecho a participar en las decisiones más importantes del país.”	

			“¡Llegó el siglo XX con su impulso modernizador! ¡Colombia se transforma! La llegada de la modernidad ... En la primera mitad del siglo empezaron a darse muchos cambios que hicieron que Colombia se transformara. La industria textil tomó fuerza, al igual que la producción y venta de café y la explotación del petróleo El establecimiento de las industrias en las ciudades llevó a que muchas personas dejaran de habitar el	
--	--	--	--	--

			campo y se fueran a buscar trabajo en las grandes ciudades... Además, grupos sociales que habían sido excluidos empezaron a tener reconocimiento en la sociedad, como los obreros, los campesinos o las mujeres”	
--	--	--	---	--

Sistematización del 2do objetivo

Apartado: Identidad cultural

Pregunta	Transcripción	Interpretación de la investigadora
¿Qué temas y contenidos se abordan en Ciencias Sociales en el grado 5to? ¿Qué sucesos históricos le cuentan a los chicos? (pregunta surgida de la misma entrevista)	“Bueno, aquí se trabaja la parte de historia, democracia, geografía... la decisión política, en la parte de geografía, las regiones naturales de Colombia, en historia hablamos todo lo que tiene que ver con la Independencia de Colombia, de todos esos temas importantes, que son relevantes.....” “Pues, lo de la campaña libertadora, lo que pasó el 20 de julio, lo de la Nueva Granada, pues las cuestiones de la colonización, todo eso, refiriéndonos acerca de lo de los esclavos y todas esas inclemencias que vivieron esas personas que hoy son afrodescendientes, que lucharon y fueron maltratados por los españoles. Entonces es darles a conocer esa inclemencia que vivieron esas personas en ese tiempo, y pues se pone como una puesta en escena para que esa historia triste no	

	se vuelva a repetir y al contrario se le de un valor y la importancia que, pues, ellos merecen como personas”	
Uno de los objetivos que aparece en la malla curricular para el grado 5to es el reconocimiento de Colombia como un país pluralista, participativo y democrático, ¿Cómo o desde qué punto se aborda esa pluralidad? ¿Cómo se les enseña a lxs niñxs la pluralidad cultural nacional? ¿Me puede dar un ejemplo de algún acto cívico que han hecho alusivo a ésto o alguna actividad con los chicos?	“Bueno, nosotros a nivel de institución, todas las instituciones enseñanza esa parte con las puestas en escenas en los actos y no solo en los actos cívicos, de pronto también ferias, también dentro del aula, se pueden hacer esas puestas en escena... es como llevarlos a ellos a dar su punto de vista, ponerse como en los zapatos de esa personas, para que ellos puedan respetarlos y no tener diferencias sociales, porque todos somos iguales y merecemos el mismo respeto.” “Bueno, se ha hecho por lo menos el 20 de julio se trabajó (inaudible) la rebelión, en donde ellos hacen una puesta en escena de cómo eran tratados ellos los negros y los africanos por los españoles. Entonces es como vivenciar, mientras	

¿Eso se lo enseñan a los chicos en el aula, esas reflexiones?	unos están en la puesta en escena, otros están viendo y aprendiendo de esos puntos... y que cada uno hace sus conclusiones, cómo los trataban, cómo los empujaban o cómo los maltrataban, siendo que todos somos personas y no deben ser tratados así, todo por la diferencia social... acá los españoles eran los que tenían el poder, los que tenían mejores cargos...” “Por ejemplo en el aula pueden hacer estas puestas en escena de dramatización, pues les queda a ellos más.... pero más que todo se da en los actos cívicos, porque en el aula lo hacemos más en mesas redondas, por ejemplo, tú expones tu punto de vista de acuerdo a lo que miramos, investigamos y pues analizamos...”	
¿Cómo es la estructura de la clase?	“... presento objetivos, luego la motivación y luego pre-saberes, qué tanto yo sé, qué tanto sé del tema, y después el tema como tal, la contextualización, lo que es realidad. Ya con todos esos saberes previos, como es constructivista el modelo, entonces a partir de esos	

	saberes previos se hace la construcción con la lluvia de ideas entre ellos mismos y sacamos la contextualización de lo que nos está diciendo el texto que lo que ellos están diciendo con otras palabras es lo mismo de lo que yo estoy llevándole a ellos.... Después de la contextualización, hacemos una actividad, cada dos clases se hace un taller, para mirar que tanto ellos aprendieron de las clases que se dieron...”	
--	---	--

A continuación, la matriz correspondiente a lo respondido por la profesora de 3er grado.

Pregunta	Transcripción	Interpretación de la investigadora
En el tema de la organización de las clases, ¿Cómo sería?	Bueno, la institución tiene unas rúbricas, se le llama rúbrica, donde la clase son 50 minutos. En 50 minutos usted por medio del método del constructivismo, el niño, pues, se le hace, ya sea una	

	pregunta problemática, para identificar qué tanto conoce del tema, de dónde debemos iniciar. Y con esa pregunta problemática, nosotros diseñamos por lo menos el contenido. Un ejemplo, si yo voy a dar el tema de las culturas precolombinas, yo, pues, la pregunta problemática sería, ¿qué grupos indígenas conoce o te ha hablado tu abuelita? Entonces, ahí uno mira si tiene que iniciar desde el poblamiento de América, en caso tal de dónde vienen o cómo se pobló América, o también decimos, bueno, ya tienen este conocimiento, vamos a partir de lo que ya ellos traen. Y a veces ocurre que la clase la tengo ya elaborada y se pierde. Bueno, no dejamos que se pierda, sino que tengo que en ese momento iniciar una nueva, porque me doy cuenta que es lo que le traigo, ya ellos lo conocen.	Aquí además de la aplicación del modelo constructivista, la profe hace un recorrido previo a la historia de la colonización, no reduciendo la historia del país desde finales del siglo XV- este contenido también aparece en la malla curricular para el grado 3ro-. Asume la necesidad de reformar las clases de acuerdo a lo ya aprendido por lxs estudiantes.
--	---	---

	Parte de 5 minutos de pre saber, 10 minutos del conocimiento, interacción docente-estudiante, escribo poco, soy muy corta a los contenidos, porque para eso tengo un objetivo específico, el cual quiero que el niño aprenda; luego vienen de desarrollo de sus habilidades, por medio de una actividad. Y por último, siempre llevar compromiso. Mi compromiso se basa en la investigación. ¿En qué sentido? De que si la próxima clase, voy a dar un tema nuevo, pues quiero que ellos conozcan de ese tema y al llevarlo a consultar cuando ellos vienen, pues, la clase se hace más didáctica. Y no se sienten ellos como que yo soy la única que estoy expresando un conocimiento, sino que muchas veces ellos lo hacen y yo lo que hago es tomar anotaciones en el tablero, y siento que se emocionan, que se alegran y siempre están como que a la expectativa de participar.	No obstante, por más pensadas que estén las clases, la estructura tan limitada en tiempo no permite el despliegue de las temáticas con mayor profundidad, siendo un problema esto, además del hecho de que las temáticas no son reforzadas en los grados siguientes, así que lo aprendido muchas veces parece fugarse.
--	---	---

No sé si me pueda hablar un poco sobre los temas puntuales que tocan en grado tercero.	En el primer periodo, como te dije, está dividida en 3. La parte de historia siempre abarco las culturas precolombinas. En las culturas precolombinas, tú sabes que está Azteca, perdón, está muisca, zenú, caribe, pero antes de iniciar siempre me gusta llevarlos al antes, que es la parte del poblamiento de América, cómo vinieron desde Asia, supuestamente por el Estrecho de Bering, cómo ingresaron a América, cuáles son esas civilizaciones que vieron, a que se diera la mayor población, y ahí si parto ya a la parte de Colombia. En el segundo período abarqué, ya salimos en historia de la cultura precolombina e iniciamos lo que fue el primer grito de independencia. Pero antes yo les enseño un ... mapa conceptual de cómo fue una conquista, luego le dije qué es una colonia, pero así como corriendo.	
--	---	--

	Pero ahora en estos días que abarco, lo que es el mes Patrio, entre julio y agosto, pues, ya si he enfatizado en los héroes de la patria, cómo fueron fusilados por emprender, por hablar y eso no nos calló, eso más bien nos dio impulso.... Para el tercer período, en la parte de historia, voy a abarcar la parte de La Guajira. O sea, en el libro no está. pues quiero meterle el patrimonio cultural de Riohacha, y sí para el cuarto período, hacer un tour virtual de toda esa parte que se encuentra en Colombia. ... Ese es un proyecto que tengo como que en mente.	En este punto, la profesora reconoce el vacío que existe en cuanto a las unidades temáticas respectivas a la historia del departamento guajiro, por lo que plantea un proyecto. En el transcurso de la entrevista, manifiesta su preocupación en cuanto al desconocimiento del contexto socio-cultural desde las escuelas, por eso el interés en un proyecto otro. Esta propuesta demuestra la agencia y autonomía que tiene el cuerpo docente para añadir, extender y profundizar sus prácticas pedagógicas en el ejercicio de las clases. Desde mi interpretación se posiciona ella desde la concientización de la profunda labor política que engendra el ser docente, con la capacidad para la transformación desde sus propias metodologías. Se necesitan de estas acciones para las pedagogías
--	---	---

		contrahegemónicas y decoloniales.
--	--	--