



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**ENTRETEJIENDO PRÁCTICAS DECOLONIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA**

**MIGUEL ANGEL MESA MADRID**

**EDWIN ZAPATA GIRALDO**

**ASESOR: DANIEL GRACIA ARMISÉN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**1 8 0 3  
MEDELLÍN**

**2017**

**Biblioteca Digital**

**CEDEO**





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

*Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes.*

Paulo Freire (2012)



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	4
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>6</b>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
<i>Pregunta de investigación</i> .....	15
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	16
1.3. OBJETIVOS .....	20
1.3.1. <i>Objetivo general</i> .....	20
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	20
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>21</b>
2.1. MARCO TEÓRICO .....	21
2.2. MARCO CONCEPTUAL .....	47
2.2.1. <i>Enseñanza de la historia</i> .....	47
2.2.2. <i>Decolonialidad</i> .....	53
2.2.3. <i>Pedagogía decolonial</i> .....	58
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>63</b>
3.1. METODOLOGÍA .....	63
3.1.1. <i>Enfoque de la investigación</i> .....	63
3.1.2. <i>Paradigma de la investigación</i> .....	65
3.1.3. <i>Método de la investigación</i> .....	73
3.1.4. <i>Técnica de la investigación</i> .....	77
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>83</b>
4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	83
4.2. DISCURSOS COLONIALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES .....	85
4.2.1. <i>Análisis de entrevista</i> .....	86
4.1.4. <i>Análisis de texto escolar</i> .....	95
4.1.5. <i>Análisis de KPSI</i> .....	101
4.3. EL PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	106
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>114</b>



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

4.1. CONCLUSIONES .....	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
ANEXOS .....	124
<i>Anexo.1</i> .....	124
<i>Anexo.2</i> .....	127
<i>Anexo.3</i> .....	131
<i>Anexo.4</i> .....	132
<i>Anexo.5</i> .....	133
<i>Anexo.6</i> .....	134
<i>Anexo.7</i> .....	135



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## INTRODUCCIÓN

Los maestros y maestras de Ciencias Sociales están llamados a reflexionar constantemente acerca de qué se enseña hoy en el aula; así mismo, sobre los modos en los que se enseña y no menos importante, a cuáles intereses epistémicos, económicos y políticos responden los saberes que circulan hoy en la escuela. Claramente, con la colonización de los españoles a estas tierras de Abya Yala, conocidas actualmente por su renombre como América, se impuso un idioma, unas creencias, un control político y económico. Posteriormente tras el periodo de descolonización de América, se desmantelo el colonialismo pero no la colonialidad, es decir, el discurso eurocéntrico continuó perdurando en todos los ámbitos sociales como únicas formas validas de gobernar, conocer y vivir, a este modelo estructural de dominación, se le llama colonialidad, que se ejerce través de un patrón de poder apoyado por el discurso de la modernidad, el cual ha establecido y reconfigurado unos dispositivos<sup>1</sup> de control a través del tiempo, por lo tanto la colonialidad la constituyen los dispositivos: colonialidad del poder, del saber y del ser.

Colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento

---

<sup>1</sup> Entendido el concepto de dispositivo desde Castro-Gómez (2007), como una red que se establece entre varios elementos, que incluyen lo material y lo inmaterial, el espacio, el tiempo, lo enunciado y lo que permea en la psiquis. Incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Tomado de: Fonseca, M., & Jerrens, A. (2012. P. 114) Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/rrii/article/viewFile/5116/5569>

coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje y la estética. (Maldonado-Torres 2003. P.3)

El ámbito educativo se encuentra atravesado por los intereses de la colonialidad, ya que reproduce y sostiene principios, valores y cosmovisiones propias de la colonialidad, pues nos encontramos, qué es lo que habita en los pensamientos de algunos estudiantes en especial con los encontrados en la práctica pedagógica, dado que ellos hablan del descubrimiento de América la visión eurocéntrica que postula crudamente que los colonizadores llegaron con el fin de civilizar a los “salvajes” que habitaban este continente, y que gracias a ese hecho histórico no son indígenas. Esto debido a que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este tipo de contenidos, no se reconocen las luchas y resistencias de los pueblos originarios, ni siquiera la versión de estos acontecimientos históricos desde sus voces y mucho menos la diversidad de sus culturas, saberes y cosmovisiones. Siguiendo lo anterior, existe una corriente decolonial<sup>2</sup> que analiza y critica el colonialismo, en pro de deconstruir y construir otros mundos posibles en términos más humanos y emancipadores. En tal sentido, esta investigación se propone dentro del proyecto decolonial como una alternativa para reconocer otras visiones en torno a la historia, enmarcado dentro de la pedagogía decolonial, la cual involucra una comprensión crítica de la historia, un desligamiento de la perspectiva epistémica colonial y una reflexión en torno a las prácticas educativas. Todo lo mencionado a favor de aportar e impulsar a que se fortalezca el pensamiento decolonial en los

---

<sup>2</sup> Cuando se hace referencia a la corriente decolonial, retomamos la propuesta del grupo modernidad/colonialidad, integrado por pensadores latinoamericanos. ver: Soto Pachón. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo modernidad/colonialidad.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Es necesario este fortalecimiento ya que nos encontramos con una institución que está diseñada para dar respuesta a las necesidades y exigencias del sistema capitalista que rige la economía del país, formar estudiantes en oficios y programas técnico, ya que es obligatorio como requerimiento para completar el año escolar desarrollar una media técnica, desplazando en algunas ocasiones el ámbito social y las apuestas por la formación crítica y transformadora de la sociedad.

La ruta metodológica comprende un enfoque cualitativo bajo el paradigma de investigación acción en el campo de la educación, el cual se enfoca en “generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones o comunidades” (Anderson & Kerr, 2007, p.2), ya que nos permite la construcción de conocimiento desde y con los sujetos participantes de la investigación. Conjuntamente, consideramos tener en cuenta que es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Además de esto, el método de estudio de casos fomenta en nuestra investigación y prácticas pedagógicas las habilidades de análisis, síntesis y evaluación de la información obtenida, así mismo, impulsa el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la posibilidad de construcción de memoria histórica o de una historia con memoria (Cuesta, 2011).

## **CAPÍTULO 1**



### 1.1. Planteamiento del problema

*“Al margen de la investigación, aunque en evidente conexión con ella, la historia es un ingrediente de la interpretación de la realidad humana, y de la justificación ideológica de todos los grupos y estructuras sociales y políticas. Por eso hay una historia liberal y una conservadora, una historia marxista y una providencialista, al nivel de justificación ideológica, filosófica o política -la historia parte de apriorismos, o paradigmas previos, supuestos básicos o estereotipos pre-científicos”.*

Gonzalo Zaragoza (1995)

Antes que nada, es menester describir el panorama desde el cual emergió lo que es el problema de nuestra investigación. Este hace referencia a unas formas y contenidos de la enseñanza de la historia y la formación en Ciencias Sociales de los estudiantes en Colombia. Guerrero Garcia (2011)

Así mismo, evocamos brevemente uno de los propósitos que tiene la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la ley general de educación, teniendo en cuenta que fueron estas las cuestiones que abrieron camino a lo que finalmente determinamos como la problemática a tratar en los grados noveno 1 y 3 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

La enseñanza de la historia tiene un papel fundamental en la educación, debido a que sirve para comprender el presente, legitimando o no las acciones políticas, culturales y sociales del pasado; y en un marco más general, las mismas Ciencias Sociales, ya que permiten a los sujetos situarse en un espacio cultural y social que los dota de conocimientos que sirven para comprender el mundo.

Según Santiesteban (2010):



Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

(p. 35)

Esto no es más que analizar e interpretar el pasado, conlleva a vincular y comprender los fenómenos del mundo actual, dando coherencia y sentido al devenir histórico; pues ayuda a comprender las problemáticas sociales proporcionando un marco de referencia. Además, es un medio por el cual se genera identidad y sentido de pertenencia; esto ligado a la comprensión de las raíces culturales y al legado de la comunidad, contribuyendo, al mismo tiempo, al conocimiento y comprensión de otros países y culturas, haciendo contemplar al estudiante que en el mundo existen otras cosmovisiones igualmente respetables a la suya, construcciones a las que se puede llegar asumiendo el acto educativo no solo como el que se da en espacios institucionalizados, sino también en contextos alternativos que van desde la cotidianidad del hogar hasta las organizaciones comunitarias, donde se resalta la narrativa como posibilidad de construcción de una historia con memoria que reconoce la otredad y reivindica la misma identidad.

No obstante, Joan Pagés (2007) menciona que la historia es un poder y es un arma de manipulación y tergiversación al servicio del sistema, que sirve para el control y el dominio hegemónico de gobiernos, culturas y pueblos. Con el postulado anterior, se muestra la necesidad de una historia que no limite, ni censure y, además, no esté supeditada al interés de un ideología, clase social o ente gubernamental en particular. De esta manera, los primeros acercamientos, por

medio de los cuestionarios que aplicamos a los estudiantes durante la práctica pedagógica, en función de evidenciar las falencias que se presentaban en la enseñanza de la historia a los estudiantes del grado noveno en la Instituto Técnico Pascual Bravo, fueron dando luz a cuestiones como la invisibilización de algunos pueblos, culturas y personajes que dentro de los discursos dominantes se muestran solo desde prejuicios que incluso llevan avergonzarse de sus antepasados a los estudiantes de la mencionada institución, limitando así el sentido de identidad que los sujetos construyen sobre sí mismos y sus culturas. Ejemplos puntuales de esta invisibilización se hallan cuando a los estudiantes se les pide asociar ciertos personajes de culturas indígenas americanas con su país de origen y no logran dar cuenta de esto, ya que ni siquiera los conocen, al mencionar el término Abya Yala, utilizado para referirse al territorio americano, acuñado por los Kunas de Panamá y Colombia, se encuentra el total desconocimiento de este y finalmente para mencionar un último ejemplo al preguntarles qué piensan sobre las culturas indígenas y afro en Colombia dan cuenta de una negación del otro, ya que las expresiones utilizadas para referirse a ellos, son de desaprobación que muestran matices de segregación, racismo y exclusión, nociones que surgen de la colonialidad del ser, la cual está anclada a la idea de “raza” y que se desarrolló junto con el método cartesiano (cogito ergo sum: pienso, luego existo) que desde la colonialidad del ser se planteó “la ausencia de la racionalidad está vinculada en la modernidad con la idea de la ausencia de “ser” en sujetos racializados” (Maldonado, 2003 p.145) lo que genera una marginalización y subalternización del otro, del afro, del indígena, despotricando su inteligencia y de su físico, por lo tanto conlleva a que sus estéticas se han rechazadas por no ubicarse dentro de los cánones de belleza europea, desde el ideal del prototipo del “blanco”



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

La formación en Ciencias Sociales de los estudiantes en Colombia ha transitado en diferentes tiempos y demandas dentro de un marco educativo que se adecua lentamente a los procesos de modernización y desarrollo económico según los factores nacionales e internacionales del momento, así lo plantea Guerrero García, (2011), el cual influye en los parámetros del currículo del sistema educativo que se promueve dentro del marco legal en Colombia, desde la ley general de educación, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias legales, pues de esta se basan los planes de áreas de cada instituciones y los proyectos educativos institucionales, desde allí se pretende establecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se instauran en las instituciones educativas, en los cuales se asientan discursos dominantes, cual nos remite a Miñana Blasco & Rodríguez (2003) cuando se direcciona la educación hacia el modelo neoliberal, todo esto ligado a partir de los avances que se fundamentan en los países desarrollados y que, por ende, deben seguir los que están en vía de hacerlo.

Claramente, se evidencia hacia dónde va dirigida la educación del mundo actual y es en enfocar la enseñanza en la formación de sujetos de acuerdo a los requerimientos del proyecto de la modernidad<sup>3</sup>

Por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción

---

<sup>3</sup> La modernidad, desde la concepción decolonial apunta que por medio de la colonización y el circuito comercial transatlántico, se formalizaron unas formas de dominación y explotación bajo la clasificación etno-racial, el cual constituyó un nuevo orden a nivel global económico y político, luego tras el renacimiento, ilustración y Rev. industrial se establecieron otras lógicas, como la jerarquización del conocimiento, la división internacional de trabajo, que junto con la retórica del “desarrollo y progreso” reconfiguraron el sistema económico y político a nivel mundial a favor del mercado.

mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. (Castro-Gómez, 2003, P.148).

Debido a lo anterior es que se direccionan las organizaciones mundiales. Un ejemplo de lo anterior es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual está encargada del informe PISA, programa que realiza y analiza el rendimiento académico por medio de las pruebas estandarizadas de toda la población estudiantil, no solo de Colombia sino de 61 países más. Debido a lo anterior, el gobierno colombiano se encuentra en pro de acatar esas políticas para poder ser miembro de dicha organización<sup>4</sup>, de esta manera busca cumplir con las recomendaciones propuestas sobre la educación; y de este modo se comprueba que el papel de la educación colombiana queda resumida a satisfacer los objetivos de entes hegemónicos y no las necesidades educativas de su propio contexto. En otras palabras, expresa Santiago Castro Gómez:

La constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” que la constitución estaba reclamando. [...] El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol productivo en la sociedad. (2000, p. 149)

Es por eso que el currículo, los contenidos de Ciencias Sociales, e incluso la didáctica de la educación colombiana se han direccionado hacia los requerimientos propuestos por políticas

---

<sup>4</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) está integrada por 35 países, esta organización se centra en el análisis y desarrollo económico y social, con el fin de promover políticas para sostener y mantener el sistema actual vigente “más humano y democrático” ver: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

internacionales, como el caso ya mencionado de la OCDE, en vista de propender por el progreso y la civilidad europea como el ejemplo mundialmente a seguir. Lo anterior es una clara manifestación de la colonialidad que ha conquistado a América latina, y, por ende, a Colombia. Manifestaciones que se constataron en el tiempo de práctica cuando en los contenidos se resaltan personajes históricos de acuerdo a su poder económico y político, invisibilizando otros de origen indígena y afro, en cuanto al conocimiento y reconocimiento de las tradiciones culturales indígenas se encuentra el desconocimiento de lugares, términos, símbolos y otros personajes que hacen parte del legado ancestral y del cual no se conocen ni el nombre, ni su origen, y el pensar que lo diferente es malo, que lo negro es feo y que hay legados ancestrales que no valen ante la racionalidad occidental.

Durante el desarrollo de la práctica pedagógica en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo con los grados noveno 1 y 3, se hizo análisis del plan de área y especialmente de las estrategias del maestro en lo que convoca a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Este análisis se complementó con una observación diagnóstica del grupo, donde surgieron preguntas como: ¿Qué se enseña en historia? ¿Cómo se enseña la historia? ¿Para qué enseñar historia? ¿Qué modelos de enseñanza aprendizaje se implementan en el aula?, y finalmente ¿qué potencialidades y falencias se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con la enseñanza de esta? El mencionado análisis se abordó desde una mirada del pensamiento histórico, entendido desde Santisteban Fernández (2010) como “una construcción crítica y reflexiva del conocimiento de la historia” y desde la pedagogía decolonial como “la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial” (Díaz 2010 p. 217).



Encontramos entonces que los contenidos desarrollados por el docente y así mismo los modos de enseñanza, dan cuenta de una mirada histórica eurocéntrica, la cual reproduce y sostiene principios, valores y cosmovisiones propias del pensamiento colonial. Es decir, una historia transitada por próceres, acontecimientos y grandes personajes, que invisibiliza otros relatos igualmente válidos, colocando en detrimento otras formas de conocimiento que no son adaptables a la racionalidad científica-técnica occidental, pues vemos como desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia se impulsa a una dominación y colonización epistémica que promueve en el aula paradigmas de conocimientos que excluyen otras epistemes y esto por que “Históricamente, la constitución de la epistemología moderna está profundamente anclada a una situación determinante: la aparición de un sujeto universal-trascendental, que se convertirá en adelante, en la condición de posibilidad del conocimiento racional-científico que será el único conocimiento válido”(Enrique, Muñoz, Cecilia, & Grisales, 2014. p 160). En este sentido podemos dimensionar la escuela como un proceso que parte de la modernidad para emplear una educación en pro de homogenizar la sociedad. Esta idea de modernidad, como bien lo expone W. Mignolo:

Se impuso como la única forma válida de conocer, como paradigma hegemónico. A partir de este proceso, el pensamiento occidental moderno se afirmó como “locus de enunciación privilegiado” desplazando otras formas de pensamiento. La modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas. La epistemología moderna, en complicidad con la colonialidad del poder estableció una relación de subordinación con el conocimiento establecido en otras localizaciones geo-históricas. ( Pizarro, 2010, p.104)

Encontramos que los contenidos y estrategias trabajados en el grado noveno de la mencionada institución no están en consonancia con las normativas propuestas en la Ley general de educación (Ley 115 de 1994) que en su artículo 22 expone como objetivo específico de la educación básica en el ciclo de secundaria: “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” (S.p) ya que dan cuenta de la enseñanza de una sola versión de la historia como la única válida; lo cual nos muestra que no se propicia en los estudiantes un estudio crítico de la historia que genere nuevos conocimientos, como lo propone el pensamiento histórico o desde una perspectiva decolonial en aras de una interculturalidad, de incentivar la crítica, la reflexión y la investigación en la enseñanza de la historia.

También desde los estándares para Ciencias Sociales, proponen que:

La comprensión de la sociedad pasa por reconocer y valorar los aportes y las lecturas que distintas culturas hacen de ella. En este sentido, el saber cultural, popular y cotidiano de estudiantes y docentes no se subvalora, sino que, por el contrario, se revaloriza como elemento y aporte importante que entra a dialogar con el conocimiento científico especializado para alcanzar una mejor comprensión de la realidad. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2001, p.119)

Teniendo en cuenta lo anterior, también nos muestran que en la enseñanza de la historia se continua con una centralización de la teoría tradicional de la escuela y que no se permiten algunos contenidos, ni se proponen metodologías y apuestas didácticas que pongan en diálogo los aportes de distintas culturas y los conocimientos previos de los estudiantes.

En este sentido, cuando se pregunta por lo que se enseña en historia<sup>5</sup>, hallamos que, por ejemplo, en temas como la conquista de América, los contenidos trabajados son abordados desde la versión de los conquistadores, la visión eurocéntrica de los españoles, desconociendo por completo la versión de los indígenas y del contexto histórico del mundo americano, aunque no se trata de llegar al extremo de considerar al eurocentrismo como “malo”, sino que hay narraciones alternativas y que la eurocéntrica no es la única visión válida, para ello se hace necesario una mirada decolonial que incentive lectura crítica de la historia y el dialogo intercultural, “reconociendo que la historia de la educación no puede seguir siendo la historia de quienes han dominado en los escenarios de la escuela moderna, y menos aún, de quienes han cerrado la posibilidad de surgimiento de pensamientos diversos, memorias otras e identidades emergentes.” (Díaz M., 2010, P 224)

Otro ejemplo resulta de uno de los diagnósticos aplicados al grupo, donde nos encontramos con que en la independencia de Colombia se resaltan unos personajes que dan cuenta de quienes sustentan el poder político y económico y que hacen que se invisibilicen otros igualmente importantes que pertenecen a minorías, tales como los indígenas y afros. Finalmente, nos encontramos también cómo ese modo de enseñar la historia ha ocasionado que los estudiantes reconozcan más hechos europeos que americanos; hasta el extremo de que incluso les era de mucha más facilidad nombrar paisajes europeos que los de nuestro continente.

Estas formas de enseñanza de la historia nos remiten a Brunner (1997) cuando plantea que “...la historia como una disciplina de entendimiento del pasado, más que como un relato sobre “lo

---

<sup>5</sup> Esto se hace a partir de la revisión de los contenidos propuestos en el plan de área de la institución, del libro de texto utilizado por la docente del área y de las observaciones de clase de la misma docente.

que pasó sin más”. La historia nunca pasa sin más: la construyen los historiadores. Decir que los niños no lo pueden hacer es una excusa poco convincente” (p.110). Se convierte en un llamado a la construcción de una historia con memoria que puede hacerse desde el diálogo de saberes y narrativas propias de quienes hacen parte del que hacer educativo, no en una sola dirección: docente alumno, sino en términos circulares y de retroalimentación.

Estas formas tradicionales de enseñanza se transforman más en un cúmulo de reproducciones de las acepciones europeas, que en un proceso que permita fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes sobre los sucesos históricos, donde a los contenidos se les lee desde una sola línea interpretativa, la del vencedor, enmarcada en hechos, fechas y lugares, ligados a prácticas pedagógicas tradicionales que privilegian ciertas localizaciones geo históricas<sup>6</sup> (centro de poder) y, por lo tanto, acaban reproduciendo y manteniendo esa centralidad del conocimiento occidental, que hace a un lado el sentido crítico que puede promover la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos encontramos con la problemática que en los grados de noveno 1 y 3 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, a pesar de las directrices institucionales que hablan de una enseñanza de la historia fundamentada en la crítica, no se propone desde los modos de enseñanza una comprensión crítica de los contenidos, debido a que se enseña desde posturas meramente occidentales y coloniales, pues no se ve la articulación de las distintas cosmovisiones históricas que logren desarrollar un pensamiento histórico, con la premisa de que enseñar historia es, en esencia, enseñar a pensar históricamente; ya que desde la observación y la

---

<sup>6</sup> Mignolo W. (2010) construye el concepto de *geopolíticas del conocimiento*, el cual vincula la problemática de la producción del conocimiento con espacios geo-históricos situados y centros de poder. El conocimiento tiene un valor y un lugar de origen, y su producción y distribución a nivel planetario se encuentra estrechamente relacionada con la colonialidad del poder y el desarrollo del capitalismo.

intervención con los estudiantes encontramos que se sigue enseñando la historia con base en las repeticiones acríticas y la simple memorización de algunos hechos históricos. Así lo expone Guerrero García.

Después de la Ley General de Educación [...] el docente no pretendía un aprendizaje memorístico. Sin embargo, permanecía sumergido en unas prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en transmitir una masa de información y códigos organizados, formalizados y elaborados por otros (hechos y teorías históricas). (2011, p, 102)

A pesar de estos propósitos y reformas en el ámbito educativo se evidencia que aún hoy, “a pesar de las modificaciones curriculares y la reflexión historiográfica [...] es poco perceptible la inserción de Historia de los pueblos indígenas de nuestro territorio, o del continente americano.” (Londoño, Aguirre, & Sierra, 2015 p, 127)

Por consiguiente, lo anterior nos suscita a plantear la siguiente pregunta de investigación:

*¿Qué alternativas pedagógicas implementar en la enseñanza de la Historia con el fin de fomentar a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje el pensamiento decolonial en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Pascual Bravo?*

## 1.2. Justificación



Esta investigación se instala bajo la corriente del pensamiento decolonial que propone otras miradas históricas y epistemológicas que trasgreden los paradigmas dominantes de las Ciencias Sociales, y que pretende desde la línea de una pedagogía decolonial, enseñar y aprender a leer críticamente el mundo hegemónico occidental, como primer paso para desaprender lo impuesto; para así, reaprender en clave decolonial. Como diría C. Walsh (2006, p 25) “para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente”.

Aplicando esto a la enseñanza de la historia en clave decolonial, se busca romper con la historia lineal, universal, que excluye e ignora otros relatos y otros protagonistas, que constituyen una subordinación y una negación a las experiencias, relatos y pensamientos latinoamericanos. Es necesario dotar a la enseñanza de la historia de una perspectiva decolonial, en la que dialoguen y circulen las diversas historias, narraciones y discursos que sirven para fomentar el pensamiento histórico, el pensamiento crítico y un espíritu reflexivo en los estudiantes.

Como antítesis al pensamiento colonial, es necesario vincular el conocimiento subalterno, incorporar al otro que ha estado allí en el olvido y ubicarlo como igualmente válido y protagonista en los procesos de producción del conocimiento. Tal y como lo postula de Boaventura de Sousa en *Epistemología del Sur*:

*El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento,*



a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo. (2011, p. 35)

Esto, con el fin de posibilitar mediante nuestra investigación la construcción de un proceso de transformación donde los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Pascual Bravo comiencen por reconocer que existen otras comunidades, otras culturas, otras personas y acepten que existe una diversidad, y que para ello hay que pensar la pedagogía como una posibilidad socio-política de gran influencia en la sociedad, “entendiendo la educación desde opciones sociales alternativas, como una condición necesaria, aunque no suficiente para lograr transformaciones individuales y colectivas en contextos marcados por la opresión, la explotación, la injusticia y la conflictividad” (Torres, Ghiso, & Mejía, 1992, p 4). Es aquí donde la escuela se traslada a la esfera pública nominada por Habermas (2004) como el espacio de deliberación donde se mueven las relaciones de poder y donde la función o dimensión educativa de la historia es la emancipación de esos discurso hegemónicos que han sostenido la idea de raza, el patriarcado que ha conllevando a jerarquizar saberes y seres entre superiores e inferiores, por tal motivo la acción docente debería girar en torno a prácticas contrahegemónicas. La escuela se convierte en el espacio abierto a la deliberación, de circulación de las ideas, donde en práctica contrahegemónica se puede hacer una ruptura, en tanto es un lugar secundario de socialización que debe contribuir al reconocimiento de los otros, al introducir momentos de nueva conciencia social, la racionalidad de la dominación que impera en el mundo de la educación y lugares adyacentes. (Cuesta, 2011)

A pesar de las modificaciones curriculares del área de Ciencias Sociales y las reflexiones historiográficas críticas, más allá de la mera enunciación tal como hoy ocurre en nuestro contexto, es poco perceptible la inserción de otras formas de enseñanza de la historia (Guerrero García, 2011), lo que llama la atención acerca de la necesidad de que el maestro sea un investigador, en este propósito de adaptación y construcción del currículo y de la práctica pedagógica. Por lo tanto, este trabajo de investigación plantea una alternativa en la enseñanza de la historia, desde la cual los docentes reflexionen en cuestiones como la selección de los contenidos, el modo en que los enseñan, su fundamentación epistemológica. Para que la enseñanza sea realmente eficaz, debe constituirse en parte vital del proceso educativo con un proyecto pedagógico que tenga como objetivo formar sujetos socialmente nuevos, capaces de analizar y transformar el mundo en crisis, el cual estamos viviendo.

Pues luego de lo encontrado en el aula es claro que la enseñanza de la historia debe hacerse desde múltiples interpretaciones y así mismo debe lograr conjugar otras formas de conocer, en donde se promueva la capacidad en los estudiantes de cuestionarse sobre el porqué del orden mundial que tenemos en nuestros días, que no es otra cosa que comprender el presente desde los análisis de los hechos del pasado y que a su vez develen una postura crítica y emancipatoria en la aprehensión del conocimiento y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comprendiendo desde una pedagogía en clave decolonial el Reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria que plantea (Díaz M., 2010)

Ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que

coadyuven en la transformación crítica de la realidad social. Segunda, la apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida. (P, 225)

Esta investigación sirve además para que se promueva el reconocimiento a los diversos conocimientos, la interculturalidad y la aceptación de la pluralidad. Todo esto producto de mirar la historia desde otras perspectivas, en las que se vislumbre lo valioso de las historias indígenas, de los afrodescendientes, y otros pueblos invisibilizados; para que los estudiantes comprendan la importancia del otro en relación con sus raíces culturales y, así mismo, se genere sentido de identidad<sup>7</sup>. Para ello, hay que fomentar en los estudiantes de grado noveno capacidades que desarrollen el pensamiento histórico, incentivar que ellos mismos cuestionen los diferentes relatos históricos, para que con sus propios criterios juzguen la historia, que aprendan habilidades de indagación, de autonomía y de conciencia crítica.

Finalmente, se hace un aporte en fomentar el pensamiento decolonial, ya que es un grano de arena en comparación con los bombardeos constantes del sistema capitalista de consumo, hacia los jóvenes, a través de los medios de comunicación en masa y otros instrumentos de manipulación y control. La investigación constituye una pequeña semilla de resistencia a las imposiciones de la

---

<sup>7</sup> Fines de la historia, ver:  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

colonialidad, en este sentido es de suma importancia para aportar a una transformación por medio de la enseñanza de la historia.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general:**

Analizar alternativas pedagógicas en la enseñanza de la Historia con el fin de impulsar a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje el pensamiento decolonial en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos:**

- Evidenciar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, la existencia de un discurso histórico colonial y, así mismo, los problemas que este ocasiona.
- Establecer en el aula, prácticas de enseñanza que fortalezcan el pensamiento decolonial en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

## **CAPÍTULO II**

## **2.1. Antecedentes teóricos**

En esta etapa de la investigación se indagó en las fuentes relevantes de información que aportaran y posibilitaran una mejor comprensión frente a lo que se ha hecho y no se ha hecho en relación al tema de investigación, con el fin de respaldar y afianzar las bases teóricas de la investigación. Según Vélez y Galeano (2002)

Representa la primera actividad (El análisis previo o la lectura de documentos) de carácter investigativo y formativo por medio de la cual el investigador se pregunta, desde el inicio de su trabajo, qué se ha dicho y qué no; cómo se ha dicho; y, a quién se ha dicho, con el fin de develar el dinamismo y la lógica que deben estar presentes en toda descripción, explicación o interpretación de cualquier fenómeno que ha sido estudiado por teóricos o investigadores. (Londoño, Maldonado, & Calderón, 2014. P. 6)

La documentación se recopiló bajo las producciones teóricas y prácticas que se han escrito sobre la corriente de pensamiento latinoamericano decolonial, ya que es el sustento teórico de la investigación. Es menester señalar que en relación con temas educativos son escasas las producciones, lo que más se ha abordado sobre este tema es a nivel de educación superior. Ante esta dificultad, se buscó tener un soporte, a través de otras fuentes, en relación con la enseñanza y aprendizaje de la historia con el fin de articularlo con la decolonialidad, para así poder buscar los intereses de esta propuesta investigativa.

La exploración y la revisión de las fuentes de información bibliográfica se estructuró a partir de un doble criterio: por las categorías: enseñanza de la historia y pensamiento decolonial, y cronológicamente (con el interés de clasificar por años la información), en aras de establecer un mejor diálogo con esta etapa de la investigación. Estas dos categorías estructuran la investigación ya que la propuesta del pensamiento decolonial se articularía con una pedagogía en clave decolonial en función con la enseñanza de la historia.

En este orden, se partió de la categoría enseñanza y aprendizaje de la historia, la cual permite ahondar y contextualizar el tema de la enseñanza de la historia. Respecto a este tema iniciamos con el texto “*¿Qué historia enseñar?*” del profesor Julio Valdeón. (1998) Habla de un repaso histórico sobre la enseñanza de la historia en la escuela, lo que suscita un análisis en torno a qué y cómo es enseñada en el contexto español la historia, lo que evidencia que en la trayectoria histórica el proceso de enseñanza de la historia se ha modificado según los mandatos de los gobiernos, de paradigmas educativos y movimientos pedagógicos.

Al igual que en muchos otros países en España durante el régimen Franquista, enseñar historia estuvo fuertemente atravesada por su “estrecha vinculación con los estados-nación, por su condición de sierva del nacionalismo en suma. Seguía enseñándose una historia vieja y apergaminada” (Valdeón, 1998. P, 184) minimizando la historia, solo a hitos históricos, junto con sus destacados personajes y fechas, relegando la historia a la mera función memorística de datos, fechas, sucesos y personajes célebres, es decir su concepción cronológica que ordena y sitúa acontecimientos, en la que se ha ido criticando esta enseñanza tradicional de la historia por no estar en función con la democracia no de la ciudadanía Valdeón (1998) y ha servido para ir modificando



gradualmente dicho método de enseñanza, sin obviar ciertos hechos y personajes. Posteriormente de la dictadura de Franco, incidió en que los profesores pensarán su quehacer pedagógico, una buena iniciativa que no refleja muy buenos resultados, ya que se preocuparon por el cómo enseñar y olvidaron el qué enseñar. La disolución de régimen generó reformas educativas asociando la geografía con la historia en una sola asignatura llamada Ciencias Sociales, esto dio pie a pensarse la enseñanza de la historia con la geografía, así mismo condujo a ampliar la percepción de la historia en relación con otras disciplinas. A tener en cuenta también que en la enseñanza de la Ciencias Sociales se ha querido direccionar la enseñanza en dotar de valores sociales a los estudiantes, respecto a normas viales, jurídicas, democráticas y demás normativas que vinculan la vida civil, temas más relacionados con la formación ciudadana que con la enseñanza de la historia en sí, lo que Valdeón (1998, p. 189) plantea que debería ser una asignatura propia, cita en ejemplo del caso francés, que tienen una asignatura diferente de la geografía e historia (ciencias sociales), que es llamada educación cívica, lo que es plausible en relación a que no endosaría a las Ciencias Sociales con más cargas, es decir, para que las horas escolares de Ciencias Sociales tengan más tiempo en dedicarse a la enseñanza de la historia.

Por último todo el análisis condujo a que la historia no puede faltar en la escuela, ya que concierne al hombre tanto en su vida personal como en sociedad, para ello, es vital estudiarla y comprenderla en su pasado y presente, para ello, los profesores deben fomentar su labor a una enseñanza de la historia más diversa, más intercultural, que no se limite solo a una versión de la historia, en el sentido, es importante no olvidar dichos eventos y personajes, aunque no reducirse nada más a ello, debe mediar en relación a que también es importante ahondar en otros aspectos igualmente significativos de la historia, ya que “Una cosa es que no exista historia sin



acontecimientos, y otra muy distinta que el estudio del pasado se limite a los grandes eventos.” (Valdeón, 1998, p.188) y así mismo promover en los estudiantes, que ellos mismos por medio de herramientas pedagógicas descubran, busquen e indaguen aspectos históricos de su interés. Este texto presenta las dinámicas por las que atraviesa la pedagogía, lo que modifica las respuestas sobre el qué y el cómo de la enseñanza de la historia.

Paralelamente en esta misma categoría encontramos como referencia el texto del escritor e historiador español Joseph Fontana (2003) en un artículo de revista que lleva el mismo nombre del anterior “¿Qué historia enseñar?” La publicación de este artículo pretende orientar que, ante las problemáticas contextuales, se requiere enseñar una historia también contextual que genere en cada sujeto sentidos de identidad y una mayor comprensión del devenir histórico de cada problema, pero sin caer en el anacronismo de juzgar y entender el pasado desde los ojos del presente para no suscitar malversaciones, para lo cual se requiere un método investigativo sistemático sometido a control crítico, puesto de no ser así, la explicación de esas problemáticas serán abordadas por políticos, medios de comunicación, Iglesias y demás instituciones que transmiten discursos dominantes para legitimar sus puntos de vista, provocando en los sujetos enajenaciones<sup>8</sup> y disentimientos con la realidad que lo rodea. Así lo expresa Fontana:

Recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos “su” definición de la identidad del grupo del que

<sup>8</sup> El sujeto enajenado (o alienado) no puede actuar por su cuenta, sino que se encuentra dominado por aquello que ordena una persona o una organización.



formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. (2003, p. 17)

No es ajeno que la historia sea un medio de control, que puede ser manipulado por intereses sociales, políticos o culturales con el fin de perpetuarse en el poder y seguir reproduciendo sus autoridades, este tipo de historia que ha sido manipulada por los intereses ya mencionados clarifica, acredita, el poder que tiene la historia como brazo de los discursos hegemónicos; ocultado la posibilidad de comprender la realidad del presente, de manera tal, esas interpretaciones del pasado logran someter e ignorar a otros actores, otros proyectos, que no hacen parte de la configuración del poder, es decir de las élites dominantes, de la cultura europea-norteamericana, del discurso de la modernidad.

Ahora entendiendo esto dentro de los marcos educativos de nuestro contexto colombiano, es necesario reconocer que la escuela no puede seguir reproduciendo ese tipo de historias hegemónicas, que reducen la historia a una sola visión, comprendiendo el mundo desde la representación de la eurocéntrica, historia donde la voz de los desposeídos, los oprimidos no hacen parte, por lo tanto es difícil comprender la realidad y el devenir histórico de los oprimidos desde la visión de los opresores. Es importante develar este tipo de historias como un problema en la enseñanza, para ello, hay que enseñar a los estudiantes que piensen críticamente, que duden y refuten esas historias tergiversadas, manipuladas que impiden ver la diversidad del pasado y comprender el presente con sus problemáticas contextuales.

En esta misma categoría, Joan Pagés (2007) habla del papel de la historia en la escuela, en el artículo “*¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?*” artículo plantea algunas críticas y reflexiones sobre la historia escolar y postula algunas ideas alternativas de lo que se debería implementar en la enseñanza de la historia.

La educación ha estado casi siempre regida por los gobiernos; por lo tanto, la enseñanza de la historia, al igual que otros saberes escolares, está vinculada estrechamente a los proyectos políticos de los gobiernos de turno, manteniendo intereses de por medio, según las demandas y dinámicas nacionales e internacionales. Como consecuencia, el saber escolar se encuentra muchas veces predeterminado por los currículos como lo plantea Gimeno Sacristán.

El currículo es un instrumento esencial...su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización. (2010. S, p)

Por lo tanto el currículo elaborados por técnicos y aquellos expertos curriculares que se encuentran bajo el servicio del Estado; han situado “las finalidades, los objetivos, una la selección y organización contenidos, un programa de evaluación y ciertas normas de enseñanza y aprendizaje” Hilda Taba (1976. P 10) en estos términos todo lo que comprende el currículo gira a la orden de intereses políticos. En el caso de la enseñanza de la historia, los temas se reducen a simples fechas, acontecimientos históricos, datos y nombres. En fin, un montón de historias

pomposas y superfluas que toman un contorno muy pálido y poco efectivo para lograr atrapar el interés de los estudiantes, alejándolos de construir una auténtica identificación con su mundo, y su relación con el pasado, el presente y su visión a futuro. En este mismo orden de ideas, se evidencian los pormenores de una historia amañada, acomodada, sesgada, donde no aparecen otras culturas, ni personajes como: indígenas, africanos; mujeres y niños.

En este mismo artículo J. Pagés (2007) plantea unas propuestas sobre qué historia enseñar, lo esboza en el capítulo *“La historia que debería programarse y enseñarse.”* Este apartado apunta a que es ineludible en la historia evidenciar la existencia de los otros, de aquellos que los historiadores y sus perspectivas han reducido a la mínima expresión, pero que existen y han existido y que además han participado en la construcción del mundo. En este sentido vemos la importancia de equilibrar las historias de forma que todos estemos representados, para esto está la memoria histórica como un esfuerzo indagar el pasado de nuestro pueblo, esta vez desde la voz de los olvidados, invisibilizados por la historia de los vencedores, para que lo invisible se haga visible.

Dentro de la categoría de enseñanza y aprendizaje de la historia es relevante resaltar el concepto de pensamiento histórico. Para exponer la importancia de este concepto en la enseñanza de la historia se hace referencia al artículo *“La formación de competencias de pensamiento histórico”* de Santisteban Fernández, (2010). El pensamiento histórico es fundamental, puesto que es una de las bases para formar sujetos autónomos con capacidad individual de analizar y sintetizar, criticar y problematizar creativamente la historia en retrospectiva, con base en la temporalidad y espacialidad (tiempo histórico) para poder lograr interpretarla y contextualizarla con el presente.



El objetivo del pensamiento histórico es romper con la historia memorística, lineal y acabada, donde el estudiante es solo un receptor de narrativas históricas que lo condicionan a educarse con ideas preconcebidas que sesgan y estigmatizan a los vencidos, a los subalternos o como lo diría E. Galeano (1989. S,p), “los nadie, los que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local”

Es importante para un profesor reconocer que dentro de cualquier metodología de enseñanza es fundamental desarrollar el pensamiento histórico. Con el fin de lograrlo se requiere fomentar en unas competencias que permitan desarrollar una serie de destrezas en los estudiantes. Santisteban, González, Pagés, (2010, p. 39) proponen cuatro competencias:

- 1) *La construcción de la conciencia histórico-temporal.*
- 2) *Las formas de representación de la historia.*
- 3) *La imaginación/creatividad histórica.*
- 4) *El aprendizaje de la interpretación histórica.*

El dominio progresivo de estas habilidades permite el desarrollo del pensamiento histórico, es fundamental para el aprendizaje de la historia que el profesor busque a través de sus procesos pedagógicos impulsar estas competencias porque darán pie a desarrollar también el pensamiento decolonial, ya que van de la misma mano cuando se reconoce la capacidad de la interpretación y argumentación histórica, de representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones desde diferentes visiones del pasado.

Es un reto pedagógico promover y capacitar a los estudiantes a pensar históricamente e igualmente es un desafío para los docentes planear y suscitar en su quehacer pedagógico el desarrollo del pensamiento histórico, que posicione y le dé sentido a la historia en el campo escolar, de modo que es necesario que dentro de la metodología de enseñanza se susciten preguntas, que se problematice y que sean discutidas las clases de historia, con la intencionalidad de formar estudiantes que asuman la historia como una ciencia social inacabada, que no es cerrada y que debe estar al servicio de nuevas ciudadanías, en pro de reconocer su presente y mejorar su porvenir.

En esta misma dirección, el pensamiento histórico aporta para desmontar esa historia colonial que es dada como única y válida para todos los pueblos, por tanto, contribuye a desarrollar el pensamiento decolonial, pues junto con estas competencias fácilmente permitirán reconocer el papel de los vencedores y de los vencidos en la historia.

Continuando con esta misma categoría encontramos en el plano nacional un artículo hecho por Juan Carlos Cárdenas (2014) titulado “*La Historia de Colombia se enseña de manera incompleta.*” En Colombia la historia se enseña según Luis Carlos Novoa, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, de manera incompleta, porque se reduce la enseñanza al mero hecho de contar historias y muchos docentes no ven la aplicabilidad de transmitir más valores que de ella pueden provocar, pues se encaja en reproducir saberes de tipo históricos relevantes, sin tomar en consideración las problemáticas y fenómenos que existen en nuestro contexto. La historia es fundamental para entender esas problemáticas y buscar reducirlas, pero la generalidad en Colombia es que se está enseñando la historia superficialmente desde particularidades de los

sucesos, de una manera lineal, sin tener en cuenta todos los factores que conforman a una sociedad, necesarias para poder entender las problemáticas actuales.

En concreción, este artículo plantea enseñar los procesos históricos en las aulas, una historia completa y no parcializada, para así plantear posibles soluciones a las diferentes problemáticas de Colombia, cabe mencionar que no es solo proyectar la historia desde problemáticas y sectores específicos, lo ideal es mencionar incluso aspectos mínimos, que son inclusive significativos a la hora de entender un contexto más general de las problemáticas, por ejemplo compartimos con el autor la del artículo la idea de que las problemáticas sociales, como la discriminación que aún hoy padece la población afro en Colombia, se da en cierta medida porque la historia ha invisibilizado a los negros, reduciéndolos solo a aspectos mínimos en la enseñanza de la historia, como el caso del afrodescendiente Benkos Bioho que fue un líder de las poblaciones afroamericanas en Colombia y sus hazañas son dignas de mencionar, pero no es así, pocos conocen la historia de muchos afros, producto de esto se siguen fomentando y reproduciendo prácticas de exclusión social, ahora bien, si se tiene presente una historia inclusiva que reconozca y responda a la diversidad para romper con la colonialidad, y a su vez con el fenómeno del racismo..

Para finalizar es obvio que estos temas complejos requieren de tiempo para analizar y problematizar, y es claro que son pocas las horas de formación con la que cuentan los profesores para poder enseñar la historia.

En esta misma labor de investigación encontramos una interesante reflexión en torno a la enseñanza de la historia en Colombia, que suscita el autor Diego Arias (2015) que lleva por nombre



“La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía del saber.” En lo que concierne sobre enseñanza de la historia en Colombia, el autor expone que históricamente ha habido una pugna entre sectores políticos, religiosos, intelectuales, pedagogos y otros grupos sociales que han ejercido y ejercen influencia por el control del currículo, provocando transformaciones en la enseñanza de la historia.

Las directrices de la modernidad encaminaron a la naciente estado-nación colombiana a enmarcarse dentro del mito<sup>9</sup> del progreso y desarrollo, tal motivo condujo a la escuela a ser partícipes de formar ciudadanos por la modernidad, necesarios para producir y consumir; en este sentido el propósito de la enseñanza se basa en hacer circular la información requerida por el currículo para cumplir los propósitos del proyecto de la modernidad de “ser civilizados, para ser ciudadanos ... los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas.” (Castro-Gómez, 2000, p. 4) Es decir someterse a unos mecanismo de control que se instalaron desde el contexto Europeo, pero que rige para todo el mundo occidental, bajo esta lógica a finales del siglo XIX y a comienzos de siglo XX en Colombia se le atañe a la enseñanza de la historia un proyecto político en cuanto su propósito era generar una identidad nacional por medio la historia, en este sentido se moldearon hechos con gran carga mora, como por ejemplo al ilustrar a los próceres de la nación como valientes hombres que fundaron la patria.

---

<sup>9</sup> Ver: Contreras, G. (1995). Reseña de: “Hacia el origen del mito de la modernidad” de Enrique Dussel.

Dentro de esta investigación se observa que bajo el proyecto de la modernidad se vislumbran los inicios de una historia colonial, ya que esta misma historia invisibiliza a los indígenas por no ser parte de los ideales de la modernidad, aunque estos hagan parte del país.

Esta efervescente intencionalidad de adoctrinar hombres que amaran su patria, para que incluso dieran la vida por ella, fue el plan educacional de Colombia a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX. Por lo tanto “la historia enseñada (en esta época) tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la Independencia.” (Arias Gómez, 2015, p.137)

Respecto a lo anterior cabe recordar la intencionalidad que tuvo la Academia Colombiana de Historia, a principios del siglo XX, luego de la guerra de los mil días y de la separación de Panamá la “clase dirigente emprendió la tarea de impulsar por múltiples frentes la unificación nacional; en este punto, la historia y su enseñanza tuvieron un papel estratégico. Se destacó para la época la fundación de la Academia Colombiana de Historia” (Arias Gómez, 2015, p.136) la cual se encargó de rescatar la memoria oficial del país a través de relucir símbolos patrios, hechos y personajes históricos, en actos simbólicos y conmemorativos, así mismo renombrar lugares, territorios, con nombres representativos de la historia colombiana. Cabe mencionar que en los años 1930-1946 producto de los gobiernos liberales se propusieron nuevas interpretaciones de la historia nacional, lo cual generó unas disputas frente a los conservadores y la iglesia, estos últimos defendían la tradición y apelaban en defensa de la moral.

Ya para finales del siglo XX la enseñanza de la historia adquiría modificaciones de acuerdo a los sucesos mundiales y nacionales como: la disolución de la URSS, la globalización neoliberal, el conflicto armado en Colombia, el narcotráfico, la reforma a la constitución en el 1991... todos estos fenómenos incidían a pensar de manera diferente la historia, por lo tanto también su enseñanza. De estas transiciones surgió una nueva ola de intelectuales llamados “Nueva Historia de Colombia”, que proponían alternativas en la historia, vistas desde el materialismo histórico, logrando influir en el ámbito educativo, promoviendo nuevos contenidos y textos escolares. En este contexto se iba modificando la enseñanza de la historia de “patrioteria y romántica hacia una más cosmopolita...este cambio coincidió con la consolidación de la profesionalización de la historia como disciplina y de la enseñanza en historia en facultades universitarias [...] con programas para formar docentes de historia para la educación básica.” (Arias Gómez, 2015, p.138)

Otros aspectos importantes que modifican la enseñanza de la historia son la ley general de educación, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y los Estándares de Ciencias Sociales, estos dos últimos documentos modificaron la enseñanza y entraron en debate en torno a que:

los Estándares básicos en Ciencias Sociales (MEN 2004) redujeron la complejidad que pretendieron los Lineamientos, no sólo porque no los mencionaron en sus fundamentos, sino porque aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha;



expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar. (Arias Gómez, 2015, p.139)

Finalmente, el currículo es una guía, “un documento diseñado para la planeación instruccional”. Beauchamp (1977, pág.23) más no una imposición en el quehacer pedagógico del maestro, así que bajo este axioma el profesor es el principal actor en la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela de hoy no se ha transformado radicalmente, ya que continúa la sujeción a los ideales de la modernidad: desarrollo y el progreso a través de la racionalidad, lo que suprime las otras formas de conocer, de saber y aprender. Además, en pleno siglo XXI, aunque no se puede generalizar aún perduran todavía didácticas de vieja data en la enseñanza de la historia en la que “predomina el aprendizaje repetitivo y memorístico, en el que tienen preponderancia los resúmenes y los cuadros sinópticos. Aunque prevalecen datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico.” (Arias Gómez, 2015, p.142) también existe una clara manifestación de que se sigue invisibilizando la cultura indígena ya sea por ignorancia o en el peor de los casos con la intencionalidad de ocultar dichos pueblos.

En relación con el trabajo de investigación, se analizó el proceso histórico de la enseñanza de la historia en Colombia, con el fin de comprender el devenir de las prácticas de enseñanza actuales y del currículo actual, sin dejar de lado la manifestación del poder sobre estas, que modifica y reforma la enseñanza de la historia.

Por lo que se refiere a la categoría de pensamiento decolonial, se rastreó unos de los antecedentes que describe el fundamento teórico al puntualizar sobre el concepto colonialidad, teniendo en cuenta lo anterior se analizó el libro *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas latinoamericanas* (2000). Procede de varios capítulos de diferentes autores, compilado por el sociólogo venezolano Edgardo Lander.

El saber científico entendido desde Chevallard (1998) como la reflexión sistemática de una investigación fundamentada por la rigurosidad del método científico, legítima en últimas el saber escolar, ya que el saber enseñable se sustenta por el saber científico, por tal motivo es importante nombrar como tal el concepto de ciencia como producto del vestigio europeo y que hace parte de la modernidad que se difundió en América Latina en complicidad con la expansión colonial. Hoy en día, el saber científico continúa fuertemente arraigado en nuestra cultura como las únicas formas de comprender y leer la realidad, lo que ha provocado la exclusión y la negación de otros saberes que no van de la mano con las lógicas del método científico, por lo tanto, no se aprobarían socialmente. Esta relación asimétrica entre los saberes no occidentales y los occidentales, ha generado que los saberes indígenas y afros sigan siendo estigmatizados y marginalizados por toda la comunidad científica que considera invalida aquellos saberes que no tienen métodos científicos de investigación, por lo tanto no hacen parte del discurso de la modernidad.

En la visión colonial del saber, no existe la otredad; por lo tanto, este enfoque se atribuyó por parte del discurso eurocéntrico como la única forma válida y aplicable para todas las culturas, esta epistemología “se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las



demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Lander, 2000, P.132) Desde esta perspectiva, la escuela es productora de un saber hegemónico, eurocéntrico y violento, porque hace parte del sosteniendo y la reproducción del saber científico basado en los preceptos eurocéntricos, lo cual invisibiliza e inferioriza otros saberes, negando la existencia del otro a través de no reconocer su saber, sus historias, sus cosmovisiones, sus culturas, etc. Por lo tanto, es necesario producir desde la pedagogía, la asunción de otras culturas, reivindicando en especial la historia de los otros, que han sido víctimas de la hegemonía de la historia universal europea.

En este sentido es importante resaltar el papel de la historia como medio válido para reconocer la existencia del otro. Para ilustrar esto, existen ejemplos de resistencias en América, que han traído reflexiones y resultados viables acerca de cómo construir un modelo alternativo de sociedad, ya que según la decolonialidad el hecho de formular y plantear propuestas diferentes de la visión colonial permite ir resquebrajando el saber colonial. El mejor ejemplo es el caso del movimiento zapatista indígena mexicano, dado que sus comunidades apuestan a vivir y cohabitar diferente al resto del mundo, para ello incide que las escuelas retomen el conocimiento de sus pueblos originarios, entendiendo que de sus historias y de su cultura nace la libertad y la autonomía en la que viven, para ellos la educación es de suma importancia dado que es un pilar fundamental de su cultura en pro de su libertad, sus resistencias y luchas; dentro de esta lógica de los zapatistas se rompe totalmente la visión colonial europea, ya que sus comunidades son radicalmente diferentes a los planteamientos propuestos por la modernidad, por ejemplo el sistema autónomo de educación zapatistas, resalta la importancia de estudiar los conocimientos nativos con el objetivo de fortalecer su identidad y su autoestima como indígenas, superando el complejo de inferioridad

que dejó la herida colonial en América; herida colonial que puede apreciarse en el caso de muchos indígenas que se sienten inferiores por su condición étnica.

En relación con las experiencias decoloniales, Walter Mignolo (2007) publica *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. En su último capítulo “*Después de América Latina: la herida colonial y la transformación epistémica geopolítica corporal*” menciona como un proyecto claro de la decolonialidad del saber, la universidad Intercultural Amawtay Wasi que se encuentra ubicada en la capital ecuatoriana. Es un caso significativo por adoptar un punto de vista diferente a cómo operan las universidades que emergieron a partir de la Ilustración y el Renacimiento Europeo, en el que solo hay cabida para hablar del trívium y cuadrívium (siete artes liberales) o lo que es lo mismo: las ciencias del ser y del hacer (Costa, 2006). En contraste, esta universidad ecuatoriana, reconoce a otros pueblos no occidentales como sujetos poseedores de historias, epistemologías y filosofías propias. Cabe aclarar que proliferan todos los saberes de forma inclusiva, dando paso a la interculturalidad, como forma de diálogo en el que se valoran en igual medida todas las culturas, de esta manera el conocimiento indígena no se posiciona desde un lugar soterrado, ni tampoco se instala como único saber superior, se busca tratar establecer una relación equitativa, es decir, al hablar desde la interculturalidad, esta universidad propone una comunicación científica entre todos los conocimientos subalternos o alternativos frente a sistemas de conocimiento del mundo occidental, siempre y cuando se elimine la verticalidad del poder sobre el saber, teniendo en cuenta que la interculturalidad como uno de los objetivos de que promulga la Universidad Amawtay Wasi. Cabe hacer énfasis en que hoy en día la universidad Amawtay Wasi se encuentra clausurada, porque no aprobó los estándares evaluativos que se requieren para la

educación superior. El cierre es un fuerte reflejo del dominio colonial al no comprender que existen otras lógicas de conocimiento diferente al mundo occidental.

La importancia de estos proyectos decoloniales radica en reconocer esos otros sujetos que han construido saberes y conocimientos apoyados por otras miradas y otras formas de comprender el mundo, entender esos otros saberes... es un punto de partida para discernir sobre los elementos que subyugan y desplazan otros saberes, de modo que es una lucha contra-hegemónica por tomar una posición diferente frente a esas formas dominantes. A lo anterior, Walter Mignolo plantea un diálogo equilibrado de saberes:

En la que tanto las categorías occidentales como los saberes indígenas sean un punto de partida para la comprensión de nuestra compleja realidad social. La epistemología fronteriza rechaza la idea que existan pensamientos propiamente occidentales y latinoamericanos, y propone focalizar en los espacios “entre medio” o “intersticiales”, en los márgenes en que se articulan las diferentes formas de conocer (Mignolo 2008; Pizarro, 2010 p. 155)

Para ilustrar esta propuesta, de cómo articular los saberes sin estar sometidos a la matriz colonial, es decir, a un patrón social que constriñe el gobernar, el conocer, el vivir, en palabras de decoloniales a pesar de que impere los parámetros de la colonialidad del poder, saber y ser hay que “resistir, transgredir y subvertir la dominación,” (Walsh, 2006. p 25). Por eso, Se rescata el ejemplo ya antes mencionado de las escuelas zapatistas, pues allí coexisten saberes europeos, aunque lo reaprenden y redefinen desde sus prácticas y cosmovisiones de manera crítica, para resistir y luchar por medio de un lenguaje en común ante la modernidad. Dicho de otra manera, al postulado de Mignolo, se aproxima bastante a lo planteado por Paulo Freire (1971) entorno a la

relevancia de la acción dialógica, donde todos somos iguales y no hay una condición de poder que jerarquice los saberes.

De estas prácticas decoloniales se rescata y son de suma importancia reconocer que existen en el mundo alternativas de enseñanza y aprendizaje desligados de los cánones eurocéntricos y que son pensados para sus contextos y particularidades concretas.

Dentro de esta misma categoría, la autora Catherine Walsh (2014) enlaza el pensamiento decolonial con lo pedagógico. En el libro *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir*, la autora concibe la pedagogía, como prácticas de existencia desde “estar, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (P. 28) que cuestione y desafíe la razón única de la modernidad occidental y la matriz del poder colonial.

La pedagogía decolonial es entendida como una práctica insurgente contra la colonialidad, que surge cuando las minorías se rebelan y apuestan por un proyecto emancipatorio, pedagogía que constantemente se está construyendo y reconstruyendo a lo largo del tiempo, a raíz de las luchas que se gestan por la transformación social, política y cultural. Pensar en una pedagogía decolonial es recuperar las experiencias de las luchas de oposición y resistencias que se han gestado en más de 500 años a lo largo y ancho del Abya Ayala, de esas resistencias han surgido modos de aprender y enseñar a cómo transformar las situaciones de dominación. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje circula en cualquier espacio, lo que significa que lo pedagógico no está limitado meramente al contexto escolar, con lo anterior se resalta en Paulo Freire (1971), a no limitar la educación a ámbitos formales e institucionales, por lo tanto una pedagogía en clave decolonial propone traspasar los muros del aula para acercarse las prácticas políticas y epistemológicas que



se aprecian en los escenarios de luchas contra la colonialidad, tanto individual como colectivamente.

Las muchas de estas acciones de resistencia de afrodescendientes e indígenas han supervivido y siguen existiendo a partir de las memorias colectivas, que se han transmitido de generación en generación dentro de sus culturas, estas memorias aún perviven y congregan conocimientos subordinados que representan una trasgresión a la colonialidad, por apostar a una sociedad diferente frente al mundo occidental, la propuesta decolonial es recoger todas esas expresiones de resistencia, insurgencia y rebeldía, y en enlazarla pedagógicamente, para que existan:

Pedagogías que se esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica[...] Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad[...] pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad[...] pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas ante la negación de su humanidad de ser y hacerse humano. (Walsh, 2006, P 31)

Una pedagogía decolonial apunta a la reconciliación con saberes no formales, aquellos no enseñados en las instituciones. Recopilar esos otros saberes que puedan suscitar aprendizajes y aportes a la comunidad, ejemplo por citar el caso de las escuelas zapatistas donde enseñan otros

saberes relacionados con la espiritualidad y la Pachamama, entonces la idea a de la decolonialidad es crear también otros saberes situados correspondientes al contexto, que posibiliten aportes a la comunidad.

En la pedagogía decolonial fraternizan todos los saberes en posiciones horizontales, no piramidales, ni dogmáticos, ni doctrinales, sino liberadores con el objetivo de formar hombres totalmente nuevos, capaces de generar transformaciones en el mundo.

La autora C. Walsh (2009) aborda en el texto la interculturalidad, como concepto fundamental dentro de la pedagogía decolonial, definiéndola como espacio armónico, de respeto para la comunicación y el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas culturales entre los subalternizados y los occidentales en condiciones asimétricas e igualitarias, de manera que se reconozca y se confronte de manera crítica las posiciones hegemónicas. Como ejemplo de prácticas insurgentes basados en la interculturalidad, se destaca la propuesta de educación anti-racista e intercultural en Brasil, que desde la mirada Walsh (2006. p.131) la destaca como un ejemplo pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural, ya que los afrobrasileños a través de las luchas, lograron aprobar una ley educacional que delegó la reformulación de los currículos educacionales en el que se suscribieron “garantizar igual derecho a las historias y culturas que componen la nación brasileña y la afirmación de que los contenidos propuestos deben conducir a la reeducación de las relaciones étnico- raciales por medio de la valoración de la historia y de la cultura de los afro-brasileños y de los africanos.” (Walsh 2006. p, 296) el abrir espacios interculturales, permitió la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de historia y sus bases

epistemológicas desde la perspectiva del otro, vinculando la mirada importantísima de los negros en la constitución de la historia brasileña.

En las siguientes referencias, se pudo rastrear cuatro artículos que hacen parte de los antecedentes de nuestra investigación, ya que vinculan la enseñanza de historia y el pensamiento decolonial. El primero de ellos es el artículo *“La enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y decolonial”* de Gabriela C. Cadaveira y Gladys N. Cañeto (2014). Este hace parte de un trabajo de investigación de una secuencia didáctica, elaborado bajo el tema de la conquista de América, que se llevó a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de Mar de Plata (Argentina) allí se desarrollaron unos contenidos y una metodología en dirección a las pedagogías críticas y decoloniales. En cada fase de la secuencia, se seleccionaron actividades que pudieran cumplir con una concepción crítica y decolonial, desde una mirada desde los oprimidos y dominados, que diera cuenta que el encuentro entre americanos y europeos significó la imposición de una cultura ajena en los aborígenes, ya que modificó los aspectos de la vida social de los indígenas, incluso infundió la relación diferenciada entre los nativos americanos y extranjeros europeos, como la representación de inferiores y superiores, salvajes y civilizados.

Lo que da cuenta es que, por medio de la enseñanza de la historia, el profesor puede aportar a la comprensión de la historia desde otros enfoques, retomando otras prácticas educativas diferentes a las pedagogías tradicionales que promueve un saber colonial. No obstante, en la conclusión la respuesta de los estudiantes no rompen del todo con el pensamiento colonial: racista, discriminatorio, donde no se comprende la mira del otro, ya que esto representa una problemática más allá del entorno escolar, la conclusión que arrojan los autores tiene gran relación con esta

investigación al reconocer que unas prácticas decoloniales en la escuela no son suficientes para transformar el pensamiento colonial en las personas.

El segundo de estos antecedentes es el artículo escrito por Francisco Ramallo (2014) titulado “*Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles.*” El autor propone apostar a una enseñanza de la historia que logre aprender a desprenderse las miradas y perspectivas hegemónicas de los estudiantes, en nuestro caso los estudiantes de noveno grado ya antes mencionados, por lo que apostamos bajo la propuesta de este autor la importancia de las lecturas descoloniales, de esas otras lecturas: relatos y narraciones propenden imaginar otros mundos posibles. A saber, lo descolonial como un discurso que habla de las prácticas y movimientos de descolonización en todo el mundo por lo tanto se articula con la corriente latinoamericana decolonial.

Para este trabajo se propuso una práctica pedagógica decolonial, diferenciándola de la pedagogía que sostiene e impone la jerarquización y dominación de saberes en el aula, el cual relega al estudiante a ser un simple receptor, negándole la participación de poder construir e imaginar la historia, pedagogía que enmarca la enseñanza de la historia como reproductora de la historia occidental o universal por tratar de imponerse como la historia para todos los pueblos. Mientras que la pedagogía decolonial propone interpretar y construir con los estudiantes la historia, en relación con sus concepciones y las lecturas decoloniales, con el fin de incitar en los estudiantes la creación de sus propios relatos de vida y sus perspectivas a futuro, para ello es prudente cuestionar y criticar la historia hegemónica, con el propósito de combatir la invisibilización, la exclusión del otro, en pro de no repetir las mismas dinámicas donde el otro es ocultado de la

historia, he acá la importancia de aprender para desaprender, para pensar e imaginar otros mundos posibles.

Mediante lo anterior el autor Francisco Ramallo propone tres argumentos que son relevantes para la enseñanza de la historia en clave decolonial.

En primer lugar, que es necesario dejar atrás la idea de historia única e universal, para comenzar a comprender y amar los saberes del pasado, reconociéndolos como múltiples y fragmentarios. [...] En segundo lugar, creemos que esa historia única (y hegemónica) se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de construir saberes del pasado, que invitan a la liberación de los condenados y los oprimidos. No obstante, estas formas otras fueron marginalizadas, ocultadas y silenciadas. [...] Finalmente, estamos convencidos que la producción de saberes históricos desde esta perspectiva cobra una centralidad clave desde la enseñanza. Ello implica re-construir y de-construir la idea de que “el conocimiento histórico” se realiza solo desde la producción científica y académica. (2014, p.52)

El trabajo planteó una propuesta alternativa en la enseñanza de la historia, para, por medio de otras lecturas construir colectivamente e individualmente otras visiones de la historia, cuyo resultado refleje la integración, el respeto y la imaginación de otros mundos posibles.

En la tercera pesquisa, retomamos al mismo autor Francisco Ramallo (2015), esta vez en compañía con Cintia Caiati, en un trabajo que lleva el nombre de “*Enseñanza de la historia en el territorio descolonial: entre apuestas, casos y contextos*” Los autores hacen hincapié primero que

todo, que a pesar de la constante producción y de los procesos por parte de pensadores, movimientos y corrientes latinoamericanistas, el pensamiento decolonial aún se encuentra ausente en el ámbito escolar, probablemente por las necesidades particulares de cada contexto donde ese discurso se complejiza..

Para desprenderse de la mirada eurocéntrica hay que conocer la historia de los europeos, historia que se fundamenta en el inicio de la época griega, cuando separaron la mitología de sus formas de sentir y pensar por la filosofía y la racionalización, para este autor Francisco Ramallo (2015) esta es la base de la historia europea la separación del mundo de la ficción a un plano mitológico que da pie a la historia concretamente con lo humano. Esta forma de concebir la historia se impuso por medio de la colonización europea al resto del mundo como única forma validada para comprender el pasado, bajo esta lógica, la poesía, la literatura y las otras formas de entender el pasado quedan desterradas por no contar el pasado de manera racional y además va en contra versión con la historia universal, Acá los autores se pronuncian que esta historia universal, entendida como la historia de los europeos para el mundo, es la que enseñan en nuestras escuelas.

Respecto al ámbito escolar presentan una propuesta de enseñar la historia en relación con las lecturas descoloniales, donde se manifieste el lenguaje poético, donde la literatura tenga cabida como forma de contar y entender el pasado, para ello, es necesario reposicionar la capacidad mágica de las narraciones de los afrodescendientes y de los indígenas, de esas otras historias que expresan y explican el pasado, desde las diferentes cosmogonías. Darle cabida al lenguaje ancestral a partir de otras narraciones permitirá alcanzar a imaginar otros mundos, donde todos tienen posibilidades de existencia y de reconocimiento.

En las prácticas pedagógicas decoloniales enseñar la historia figura la imaginación como habilidad para interpretar esos otros mundos plasmados por otros pueblos, además posibilita el desencanto de la historia lineal de un único mundo (eurocéntrico).

Enseñar y aprender desde la literatura posiciona la historia desde un lugar otro; en este caso, los estudiantes junto con el profesor en un encuentro horizontal construyen historias, según sus esquemas culturales y marcos interpretativos de sus existencias con el objetivo de escribir historias en prosa o en verso.

Los autores reconocen que la escuela es el lugar donde se producen cotidianamente historias, donde se presentan ideas y saberes significativos, por este tipo de manifestaciones que se dan en la escuela, se reafirma la necesidad que desde allí se puedan hacer historias, y que bajo un enfoque decolonial conlleven a romper y reconocer que existen y puede haber otras historias diferentes a la eurocéntrica.

Por último, fue significativo encontrar en Colombia este trabajo que propone otras formas de enseñar la historia al distanciarse de la visión y de la historia hegemónica, en este sentido nos permitió establecer puntos en común y reconocer aportes valiosos que fueron expuestos en esta investigación que realizó F. Amórtegui (2015) que lleva por título *“Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar”* este trabajo es una propuesta para impulsar el pensamiento decolonial y crítico en la educación escolar, más exactamente en el marco de las Ciencias Sociales, en aras de aportar y potenciar la

escuela como agente activo al proceso del postconflicto en Colombia. Este trabajo sustenta una propuesta de enseñanza en la geografía y la historia en clave decolonial. Dentro de esta investigación nos compete hablar directamente de la enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial, que es nuestro objeto de estudio.

El autor plantea que a nosotros los colombianos nos corresponde reescribir nuestra historia, para comprender desde otras concepciones las dinámicas sociales que han conducido al conflicto en Colombia, para ello es necesario una historia que abarque nuestra propia lógica cultural, desde nuestro sincretismo racial, desde las variadas culturas, desde las diferentes formas de pensar, desde las minorías que han sido en estas la víctimas principales del conflicto.

La propuesta decolonial para el posconflicto debe iniciar con el diseño de programas y currículos que den lugar a los vencidos y que a su vez generen memoria colectiva de esas voces que han sido silenciadas por la violencia, pues solo manteniendo vivo el recuerdo de la tragedia, se pueden buscar caminos de paz y de esperanza, de manera que constituyan las bases para otra sociedad. Consecutivamente, hay que tener en cuenta otras historias que contribuyan a la investigación y la interpretación de los hechos de manera crítica, con la aspiración de develar otra historia, y que por muy cruda que sea, debe ser un acto moral a favor de las víctimas del conflicto. No obstante, en el acto educativo deben primar los valores y más aún en vistas de un posconflicto, por esta razón se debe fortalecer los principios de la reconciliación para no pretender venganza, ni exclusiones; para ello, más que modificar los modelos curriculares o los métodos pedagógicos, la escuela debe pensar y la formación de un tipo de hombre que contribuya a unos propósitos de paz.

## **2.2. Marco conceptual**

Para el desarrollo del presente apartado, se hace necesaria una aproximación a los conceptos que articulan la propuesta de investigación, con el fin de esclarecer y ayudar a orientar las bases teóricas y epistemológicas de la investigación. En este orden de ideas nos enfocamos en los conceptos centrales de la investigación. Estos son: enseñanza de la historia, pensamiento decolonial y pedagogía decolonial.

### **2.2.1. Enseñanza de la historia**

Como parte del componente teórico y conceptual del presente trabajo, es necesario adentrarse en la enseñanza de la historia como concepto articulador de nuestro trabajo investigativo, y con ello argumentar el objeto de ello. No buscamos tratar de encontrar el objeto de la historia, ni mucho menos introducirnos en las discusiones científicas que se desligan de las finalidades que se plantean de la historia como ciencia social, sino que buscamos considerar las perspectivas de enseñanza que se adoptan dentro de esta disciplina y poner en cuestión el qué y el para qué de su transmisión como saber susceptible de ser aprendido. Como punto inicial es oportuno considerar las alternativas de adopción de la historia en el contexto educativo y, al mismo tiempo, entender su proyección social en la vida en comunidad; la importancia de la enseñanza de la historia y su maleabilidad según las finalidades que se constituyen dentro de los diversos intereses. Es así como “la historia sirve para dominar, conservar, someter, reproducir, adormecer, acallar, legitimar al poder, imponer una visión determinada del pasado o del presente..., pero también sirve para libertar, regocijar, emocionar, independizar, tomar conciencia, comprender, hacer comprender, explicar, recordar, reconocer” (Sánchez, 1991, p. 314), y esta es la

diferenciación que quizás debamos considerar respecto a su uso. Más adelante volveremos al desarrollo de este argumento de peso que dota de sentido el acto formativo.

La importancia de la historia en la condición humana, al igual que en la vida social e individual, se encuentra la constante valoración según el entendimiento de su función disciplinaria dentro de las Ciencias Sociales, y es por ello que debemos entender que:

La historia no puede faltar, en modo alguno, en los estudios dirigidos al conjunto de los ciudadanos. Ello es así porque la historia es la disciplina que atañe a la propia vida de los seres humanos, considerados como sociedad y contemplados en su desarrollo temporal. (Valdeón, 1998, p. 182)

En este caso entendemos que la historia es, en definitiva, el territorio peculiar del ser humano, y siendo de esta manera, es donde entendemos que vivimos en el seno de sociedades que utilizan la historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales (Prats, 2001) y, por consiguiente, es oportuno comprender de qué manera se imparte la historia y las alternativas de estudio de la misma.

Al adentrarnos en la enseñanza de la historia, es necesario analizar el componente pedagógico articulado en el proceso de enseñanza, en nuestro caso particular, en los modelos de enseñanza de la Instituto Técnico Pascual Bravo, analizamos la confrontación directa entre la adquisición de información y el pensamiento reflexivo, asimismo se encuentra constantemente enfrentando la fuerte discusión existente en la estructuración de contenidos u objetos de estudio. La importancia de la historia como ciencia social radica en la comprensión de los acontecimientos del pasado, donde se empiezan a trazar finalidades que constantemente se sume en un problema ideológico de gran preocupación dentro del ámbito formativo, como lo es la adquisición de información y los usos y abusos de la historia, donde no permite a los estudiantes obtener el objeto

de comprensión que resulta ser fundamental para la explicación de los hechos y no quedar en la mera transmisión y adquisición de información.

Valdeón (1998) entiende que “la concepción de la historia enseñada como un relato de hechos del pasado, protagonizados por destacados personajes, iba desapareciendo, para convertirse en una disciplina que reflexionaba sobre problemas concretos de naturaleza social, política, antropológica, etc., de la sociedad humana” (p. 184). Empezamos así a vislumbrar dentro de la enseñanza de la historia algunas diferencias que subyacen dentro del objeto de enseñanza a partir de las diferentes perspectivas discursivas historiográficas que han cambiado el pensamiento histórico, y con ello comprender que dentro de la historia debe articularse una concepción pedagógica que constituya un componente educativo, que fortalezca la mirada crítica del pasado, permitiendo satisfacer las necesidades educativas o comprensivas de su contexto inmediato.

Desde Sánchez (1991), analizamos que existe una dependencia, una necesidad intrínseca, dentro de la condición humana, de la historia. Este nos señala que “la historia, como conocimiento que es de una parcela de la realidad, estaría justificada simplemente por su «utilidad» para satisfacer la inherente necesidad de conocimiento que diferencia a la especie humana del resto de seres existentes” (p. 312). Hay que considerar que dentro del campo de enseñanza de la historia se emplea su estudio para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes (Prats, 2001), y que la importancia de su potencialidad formadora radica en el interés propio y su autosuficiencia en materia educativa. A saber, desde Prats (2001) podemos ver que es necesario el aporte de varias estructuraciones didácticas que permiten articular un mecanismo formativo que sirve a la educación desde la historia, y son elementos que fortalecen los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podemos nombrar varios de los elementos fundamentales que articulan el dominio autosuficiente de la historia, dentro del componente formativo de sujetos; entonces, dimensionamos desde Prats (2001) la capacidad de adentrarse en el pasado para facilitar la comprensión del presente, promover el interés por el pasado y la necesidad de clarificar las implicaciones de ello en la situación contextual del sujeto. También podemos comprender el sentido de identidad que potencia el estudio de la historia; al igual que la necesidad de entender su devenir cultural, su herencia común, y la lectura de otras culturas y contextos. En cuanto al tema de la determinación de cientificidad que se advierte en las ciencias, se articulan al ejercicio del investigador acerca de la adquisición del conocimiento histórico, las estructuras complejas de estudio de la historia y la alternativa de adoptar diferentes posturas e ideas, apoyado en la crítica de fuentes como metodología de análisis. Finalmente, permite elaborar un estudio interdisciplinario y apoyar otras áreas de saber que se articulan en las Ciencias Sociales.

En consecuencia, resulta necesario y oportuno señalar que la historia “hay que entenderla no como un relato de hechos pretéritos, sino como una ciencia social, conectada, por lo tanto, con las otras Ciencias Sociales” (Valdeón, 1998, p. 184); y es a partir de esta idea que buscamos determinar el objeto de enseñanza, los fines que ofrecen claridades discursivas en torno al componente formativo, en este caso la articulación del componente pedagógico en la formación de sujetos mediante la historia y la complementación interdisciplinaria que ofrecen las Ciencias Sociales para el estudio de las realidades circundantes y cambiantes. Pagés (2004) nos permite entender los cambios que se han producido dentro de la enseñanza de la historia y los objetos de estudio por los cuales se imparten los conocimientos en el contexto educativo:

Los cambios en el contexto social global, en el contexto institucional, y en el conocimiento de lo que sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende historia serían, en opinión de Tutiaux-Guillon, razones suficientes para repensar la formación del profesorado y orientarla más hacia la reflexión sobre las finalidades y las respuestas necesarias para que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y pueda participar en su construcción. (p. 161)

Surge como una necesidad formativa el entendimiento de las realidades cambiantes y sus transformaciones, tanto de maestros, como de los educandos, ya que debe pensarse en clave de las nuevas perspectivas formativas de los contextos de prácticas (Instituto Técnico Pascual Bravo)<sup>10</sup> y debería existir coherencia discursiva en torno a la manera de abordar las ciencias en el aula de clase. Así, la enseñanza de la historia es el ámbito que permite trascender el objeto de análisis del pasado más allá de la mirada del historiador, de las miradas científicas exclusivas; trasmutando el conocimiento científico en conocimientos susceptibles de ser enseñados. Es aquí donde podemos adentrarnos en la didáctica y convertir la enseñanza y el aprendizaje en procesos susceptibles de ser transformados constantemente por la didáctica de la historia. Prats (2001) comprende que “es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado” (p. 21). En consecuencia, podemos entender que los principios elementales de la enseñanza de la historia que plantea Prats (2001) están ligados a un objeto de estudio como la comprensión de los acontecimientos del pasado en perspectiva del presente propio de la historia, desplazando los intereses ajenos a los fines humanistas que se plantea el acto formativo. Al mismo tiempo, Prats (2001) plantea que hay unos objetivos que ayudan a enmarcar un núcleo de enseñanza acorde con

---

<sup>10</sup> Ver, el apartado: contextualización del centro de prácticas.

los elementos que se trazaron anteriormente y permiten entenderlo desde una didáctica de la enseñanza. Por lo tanto, es necesario analizar los objetivos didácticos de la historia, planteados por Prats (2001), donde se plantea:

- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado
- Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Estos objetivos de la didáctica de la historia los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se ponen en escena las cuestiones del qué, el por qué, el cómo y quiénes, que surgen de la didáctica. Es el proceso que conlleva a la comprensión, entendido dicho proceso como el objeto de la enseñanza de la historia, de diferentes campos de conocimiento histórico, desprendiéndose de verdades acabadas, únicas o absolutas que deben ser memorizadas sistemáticamente sin un valor de fondo que trascienda más allá de la información transmitida. También es la aplicación del componente educativo de la disciplina social que está sujeta a un estatus de científicidad, ayudando a resolver asuntos sociales de peso; como entender que hay una necesidad intrínseca en los sujetos sociales de asumir las realidades, así como entender su situación en el mundo actual, para así hacer parte del entramado social, siendo reconocido e identificado como sujeto de una comunidad.

### **2.2.2. Decolonialidad**



Este concepto fue impulsado por el pensamiento crítico que surgió de varios de académicos e intelectuales latinoamericanos relacionados con el campo de las Ciencias Sociales, y que a finales de la década de los noventa conformaron conjuntamente el grupo modernidad/colonialidad (Soto, 2008), con el fin de construir un proyecto epistemológico, ético y político alternativo, divergente al legado capitalista eurocéntrico de la modernidad. Personajes como el peruano Aníbal Quijano (2000), los venezolanos Fernando Coronil (2008) y Edgardo Lander (2000), los puertorriqueños Ramón Grosfoguel (2007) y Nelson Maldonado Torres (2003), la nacionalizada ecuatoriana Catherine Walsh (2006), los colombianos Santiago Castro-Gómez (2007) y Arturo Escobar (2003), el argentino Walter Dignolo (2005), entre otros, que se han integrado paulatinamente a la corriente, desarrollando y promoviendo el proyecto decolonial.

Parte de los antecedentes históricos de esta corriente decolonial se encuentran en: el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2011), la pedagogía crítica del brasilero Paulo Freire (1971), los postulados de Franz Fanón (1961), el análisis de sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, la filosofía de la liberación de Enrique Dussel (1973), la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y otros estudios poscoloniales.

La decolonialidad prolifera todavía hoy a través del análisis de los problemas complejos que dejó el período colonial en América Latina, producto de la descolonización que surgió a partir de las guerras independentistas que condujeron al fin de las administraciones coloniales y de la ocupación militar; pero no significó un desprendimiento total del colonialismo. En cambio, se transformó en una nueva fase, donde se mantienen estructuras y formas de dominación que inferiorizan saberes, cuerpos, culturas y territorios con respecto a la clasificación eurocéntrica. Esto “conlleva igualmente, la negación y por tanto la exclusión y el olvido, de todo aquello que es



foráneo, que es distinto, que es distante geográficamente, que es otro, en relación con la visión europeizante” (Amórtegui, 2015, p.78). Desde la decolonialidad, geopolíticamente hablando, se hace referencia a las relaciones centro-periferia, donde la periferia mantiene una posición subordinada con relación a los centros de poder, entendidos en la actualidad estos desde el grupo modernidad/colonialidad(Soto, 2008) como Europa occidental más los Estados Unidos, que bajo la dirección de la modernidad han legitimado la explotación y dominación de seres humanos. A este contexto histórico el grupo modernidad/colonialidad lo nombro llama colonialidad, con la intención de marcar la diferencia en los procesos de descolonización y apuntar que no solo se limita al “dominio económico-político y jurídico administrativo de los centros, sobre las periferias, sino que posee también una dimensión epistémica es decir cultural” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007. p 19)

En este sentido la decolonialidad pensada por el GM/C<sup>11</sup> es el concepto que se constituye como la antítesis de la modernidad y la colonialidad, ya que no se puede concebir la colonialidad sin la modernidad. Ambas constituyen las caras de una misma moneda<sup>12</sup>. Proceso que se inicia con la conquista de América y a lo largo del devenir histórico se ha ido configurando la universalización de la modernidad a través de un discurso de (salvación, progreso y desarrollo), pero con un trasfondo en el que predomina a cultura, el conocimiento y los saberes producidos por Occidente; posicionándose como lo único y lo verdadero, despreciando lo otro que queda afuera de la retórica de la modernidad. Todo esto junto con la cara más oculta y siniestra del legado europeo: la

<sup>11</sup> Grupo Modernidad Colonialidad.

<sup>12</sup> Tesis planteada por W. Mignolo, el cual esboza que la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad (2000, p. 39). Véase: *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*, (2000) pp. 39-49.

colonialidad, la cual representa las desigualdades que solapadamente se manifiestan con ideas racistas, homofóbicas y patriarcales.

En contraste, la decolonialidad busca desanclarse de la modernidad y de la colonialidad, en tanto que promueve abrir un horizonte de posibilidades, donde el otro se pueda incorporar en las mismas simetrías de los dispositivos de poder, de ser y de saber. Es decir, en este mismo orden de ideas, que el subalterno deje de serlo, que su estética no sea invisibilizada y estigmatizada, que su conocimiento no sea inferior, ni ignorado. Para lograrlo se propone la decolonialidad de estos dispositivos, no solo romper con el dominio económico y político, sino también con la superioridad ontológica y epistémica europea. Ante esto, la decolonialidad se fundamenta como una apuesta diferente a la modernidad y la colonialidad, teniendo claro que no se puede caer en el error de hacer lo mismo que se crítica, en este sentido va más allá de oponerse e ir en contravía con los paradigmas europeos, en palabras de Amórtegui:

Lo decolonial como un discurso cuya lógica no solamente se corresponde con lo contra hegemónico, lo opuesto, lo contestatario, lo revolucionario si se quiere, sino que más allá de ello, lo decolonial se sustenta como una práctica discursiva que se levanta desde movimientos sociales, culturales y políticos, sin precedentes, pero también, movimientos auto afirmantes de sus orígenes y ancestros, de sus formas de saber y de pensamiento, de sus concepciones particulares de dignidad humana. (2015, p. 79)

Complementariamente, la decolonialidad busca entonces la necesidad de reconocer al otro que ha estado allí, pero invisibilizado. Reconocerlo es rescatarlo de la exclusión, que para el caso de América son las culturas amerindias y las afroamericanas las que han sido marginadas por la colonialidad; abriendo la posibilidad de su reconocimiento. En este sentido, es fundamental leer y

escuchar otras voces; otros modos de cohabitar el mundo, como método para desmontar la representación única eurocentrista de ver y entender el mundo (diferente al liberal, cristiano o marxista). Reposicionar al otro significará el desprendimiento del discurso hegemónico, al reconocer que hay otras alternativas. Reivindicar al otro es contemplar la diversidad, permitiendo que los sujetos que han sido olvidados o subalternizados conformen y hagan parte del mundo. Para todo lo anterior el pensamiento decolonial invita a no jerarquizar culturas, historias, ni saberes, por el contrario, inducen al diálogo y la fraternización en términos de horizontalidad, con todas las concepciones del mundo de manera crítica. Esto es dar paso a la interculturalidad como uno de los fundamentos de la decolonialidad en la que otras representaciones y significaciones tengan cabida en el mundo. Así lo describe C. Walsh (2007):

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro. (Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, 2007, p. 47)

En esta medida, se reemplaza la concepción universal occidental por un pensamiento decolonial pluriversal. De esta construcción intercultural surge la idea de E. Lander (2008) en tanto que “no pretende suplantar a los paradigmas dominantes, con el afán de tornarse él mismo, hegemónico; en cambio, apunta a la co-existencia de distintos paradigmas, reconociendo y afirmando el carácter conflictivo de toda convivencia” (p. 28). Enfatizando que, bajo los parámetros decoloniales, es importante el sentido crítico que debe haber y existir en un diálogo intercultural y de esta forma poder confrontar las posturas hegemónicas implícitas o explícitas.

Con relación a la enseñanza de la historia, el proyecto decolonial apunta al reconocimiento del otro, como posibilidad para la construcción de otras historias, resurgir la memoria de los invisibilizados, también se cuentan de sus culturas y cosmovisiones, para aprender otros conocimientos sin olvidar los propios, aquí se complementa la interculturalidad. Para hablar, como lo propone Cuesta (2011), de una historia que se puede construir desde la afirmación de culturas anteriores a las impuestas en los procesos de colonización europeos, pero sin desconocer totalmente los aportes de la misma, implicando un proceso de construcción crítica y reflexiva del conocimiento de la historia. En otras palabras, se trata de promover la construcción de formas alternativas que complementen y quiten el protagonismo a la producción de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

### **2.2.3 Pedagogía decolonial**

Uno de los ejes fundamentales del grupo modernidad/colonialidad es el concepto de colonialidad del saber. Este concepto pertenece a las posturas epistemológicas que han imperado y se han impuesto por medio del pensamiento eurocéntrico, como única lógica válida de pensamiento a través del mundo, cuyo interés hegemónico es la invisibilización y segregación de otras formas de saberes y conocimientos por considerarlas inferiores dentro del discurso de la modernidad. Ontológicamente hablando, aquello conduce a la inexistencia del otro, al desconocerlo se niega su presencia como parte del mundo. Dentro de un enfoque decolonial, la exclusión de los saberes y la preponderancia de un saber correspondería a la producción y distribución de conocimientos de

acuerdo con los intereses coloniales anteriormente mencionados. Este concepto corresponde a un campo de interés de la pedagogía en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, la pedagogía decolonial crítica la representación colonial que se manifiesta en la educación, respecto a los saberes que se imparten y se enseñan, en respuesta a esto, plantea propuestas alternativas como la configuración de un conocimiento situado, un conocimiento otro, que busque la desnaturalización de los conocimientos geo-históricamente hegemónicos, por lo tanto:

En la propuesta decolonial es recurrente el llamado al empoderamiento de las epistemologías otras, es decir, los saberes otros que han sido silenciados por las diferentes manifestaciones de la colonialidad. Este empoderamiento se podría hacer a través de una revisión crítica de la historia que nos lleve tal y como proponen los autores decoloniales un desaprendizaje de los establecido. (Fonseca & Jerrems, 2012. p.116)

Con la pretensión de comprender el mundo diferente a la jerarquización y la desigualdad; la decolonialidad propone otras lógicas de interpretarlo y conocerlo, de tal manera apunta hacia una pedagogía que busque primero que los saberes escolares rompan con esas ataduras epistemológicas que históricamente se han impartido a través de los saberes científicos occidentales. En palabras de Díaz (2010):

Busca someter a cuestionamiento aquellas formas de producción de saber que legitiman significados universales cuya aceptación y validez estriba en su estatus de universalidad y objetividad absoluta. [...] las formas de producción y comunicación del conocimiento que tienen lugar en las prácticas



educativas, abriendo la posibilidad de otros horizontes de sentido y significación alternativos a los hegemónicamente instituidos. (p. 230)

En este sentido se proyectan propuestas alternativas como la que propone C. Walsh (2006) al plantear una interculturalidad crítica que permita construir espacios de encuentro para seres y saberes donde las diferentes posturas sean vistas homogéneamente, pero desde una perspectiva crítica que conduzca a promover una pedagogía decolonial que “cuestione el pensamiento único y lineal, el conocimiento memorístico y repetidor, que aliena tanto al ser del educando como del educador” (Freire, 2002). Pero más que cuestionar es romper prácticamente con esas únicas formas de pensamiento, por tal motivo la interculturalidad crítica permite la inclusión de otros modos de pensar, enseñar y aprender, bajo la lupa de la crítica. Importante tener presente la crítica, porque el pensamiento colonial se encuentra inserto en la subjetividad, lo que significa que es complejo romper con prejuicios y puntos de vistas correspondientes a la colonialidad, para ilustrar esto mejor, bajo la voz indígena existen también representaciones coloniales, entonces es importante discernir en clave decolonial, es por eso que la decolonialidad va de la mano con el pensamiento crítico, en este sentido Díaz (2010) propone la formación de sujetos críticos, por medio de una pedagogía decolonial.

De aquí que los procesos de enseñanza y aprendizaje suscitados en los espacios donde la pedagogía decolonial interviene, reflejen cómo el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento, además de evidenciar de qué manera cuestiona y somete a crítica aquellos conceptos, prácticas y contenidos que han sido dados como



legítimos por el hecho de inscribirse en las matrices simbólicas de la modernidad. (Díaz, 2010, p.230)

Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía decolonial, desde el GM/C especialmente (Walsh, 2006) y (Díaz M., 2010) proponen una enseñanza de la historia desde la inclusión y el respeto; teniendo en cuenta la reflexión y la interpretación crítica de ella. Pero sobre todo historia desde un enfoque decolonial hace énfasis en el hecho de situarnos desde la perspectiva del colonizado, del olvidado, con el fin de comprender y posibilitar el reconocimiento, la existencia del otro a través de su pasado, del otro que ha estado allí, pero invisibilizado y ausente de la historia. “De esta manera la pedagogía decolonial se articula alrededor de una memoria larga, que permite comprender la guerra que vivimos y las otras problemáticas que nos cruzan [...] de ese largo proceso de exclusión y violencia que significó la conquista de América” (Walsh, 2006. p. 415). En este caso, para comprender el presente es necesario ver la historia desde una perspectiva decolonial. Para entender qué está pasando hoy, es necesario enseñar y aprender el largo pasado de los indígenas, de los afroamericanos y de los miles de pueblos americanos que han sido silenciados de la historia y marginalizados por el colonialismo y ahora por la colonialidad. En este sentido, la pedagogía decolonial proporciona un aprendizaje significativo, puesto que es de suma importancia comprender lo local. En palabras de Amórtégui (2015) la historia en clave decolonial significa:

Interpretarnos y vernos desde nuestra propia lógica cultural, desde nuestro pasado común, desde nuestras costumbres, desde nuestra cosmogonía indígena, desde nuestro sincretismo racial, desde una historia de híbrides cultural que determina unas formas de organización familiar y social muy nuestras, determina unas formas de pensar ricas por la heterogeneidad, unas costumbres y

expresiones estéticas, musicales, gastronómicas y folclóricas, que solo son comprensibles desde la multiplicidad.

Reconstruir, repensar la historia desde nuestro contexto es la importancia de la pedagogía decolonial. En palabras de (Argüello, 2015, s, p)

Es como un lente para leer críticamente y desde dentro –no como espectadores externos– la historia que pasa como la historia que *nos* pasa. Verla desde lo que no se dice, más allá de las etiquetas, o de los titulares, o de los discursos oficiales; interpretar los silencios y cuanto hay detrás de las formas “políticamente correctas”.

La pedagogía decolonial proporciona los instrumentos necesarios para una enseñanza de la historia que apunte a analizar y a criticar permanentemente los aspectos fundamentales que la historia nos cuenta, con el fin de descubrir el papel hegemónico de la modernidad-colonialidad existentes en todos los aspectos sociales; además apunta a reflexionar y problematizar en torno al pasado, teniendo en cuenta otros actores que han sido invisibilizados por la historia universal Europea, para así comprender las lógicas del presente y las situaciones opresivas y discriminativas que existen en la actualidad; para asumir dichas situaciones la pedagogía decolonial apunta a que es obligatorio reconocer que también existen otras valiosas historias, contadas por fuera de la concepción Europea y que es necesario que converjan en un mismo sitio, en un diálogo respetuoso donde ninguna narración predomine, en relación con lo anterior la pedagogía decolonial promueve la interculturalidad crítica, mencionada en párrafos anteriores.

La pedagogía decolonial plantea que se deben desarrollar en el quehacer pedagógico otras alternativas de enseñanza que apuesten por una formación crítica y activa de los estudiantes sobre la historia con motivo de fomentar el pensamiento decolonial y que a su vez permita el desprendimiento del pensamiento colonial.

### CAPÍTULO III

#### 3.1. Metodología

##### 3.1.1. Enfoque de la investigación

En el marco de la concepción de la pedagogía decolonial que adoptamos y el fomento del pensamiento crítico en la historia, se buscó de una u otra manera la formación de sujetos críticos y reflexivos que problematizaran los contenidos que se constituyen dentro de la enseñanza y aprendizaje de la historia; en contraposición con los discursos hegemónicos que homogenizan el pensamiento histórico. En vista de que estábamos frente a una problemática social que está intrínsecamente relacionada con la enseñanza y aprendizaje, y en el contexto de nuestra investigación, nos encontramos ante la problematización de los contenidos y las formas de enseñanza de la historia. En el caso concreto de la decolonización, de los contenidos que se imparten dentro del aula de clase en la Instituto Técnico Pascual Bravo, decidimos adoptar dentro de nuestro campo de acción el enfoque cualitativo. No obstante, entendemos que la investigación cualitativa “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández,

2010, p. 364) y por ello fue necesario acoger dentro de nuestro trabajo investigativo este enfoque, ya que nos encontrábamos atravesados por fenómenos sociales de peso en el contexto educativo, como lo son la enseñanza de la historia y la confrontación de los contenidos y los modos de enseñanza, donde se generaron preguntas e inquietudes en torno a las prácticas educativas presentadas en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo en torno a sus dinámicas y su situación actual.

En consecuencia, consideramos que fue necesario adentrarnos en el análisis de las formas de enseñanza que se presentan en el aula de clase; al igual que en los saberes que se construyen desde la confrontación de la historia alterna con la historia colonial u occidentalizada; o mejor planteado, desde el desligamiento de los discursos subordinados de los discursos hegemónicos que se apoderan del acto formativo. Todo ello se encuentra enmarcado en el marco del fenómeno que atraviesa el contexto latinoamericano; y, desde la lectura analítica que desarrollamos dentro de nuestra investigación, consideramos la importancia del pensamiento decolonial como alternativa para comprender la historia desde otras perspectivas. Por consiguiente, logramos apreciar que la investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquellas que dan razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128); y es desde este enfoque donde identificamos el contexto educativo (el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo) como el espacio donde se presentan dinámicas y acciones sociales concretas (procesos formativos) que están en constante cambio y transformación, ligadas a la realidad que se circunscribe en un fenómeno dado, y se busca comprender mediante la adopción de perspectivas epistémicas alternas para la enseñanza de la historia. Por ello apostamos a la formulación de nuevos contenidos y, al mismo tiempo a la construcción de estrategias de enseñanza

de la historia desde el pensamiento decolonial; resultando ser una apuesta por ofrecer nuevas visiones y concepciones dentro del componente formativo en el interior del aula.

En el ejercicio práctico que reclama un proceso investigativo, procuramos desligar las jerarquías dentro del aula de clase (maestro-alumno) y adoptar una metodología donde la participación de los sujetos a formar cumpla un papel elemental y activo dentro del desarrollo de nuestro trabajo investigativo. Por lo tanto, adoptamos una de las perspectivas metodológicas que nos ofrece la investigación cualitativa, ya que la mediación en el ámbito educativo nos presenta diferentes alternativas metodológicas de intervención social, y es mediante la investigación-acción que pretendemos obtener esos valores investigativos. En el caso concreto de nuestra investigación, ofrecerle el papel de investigador a los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo y construir saberes que pueden complementar su proceso formativo en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia desde el pensamiento decolonial; supliendo sus necesidades educativas, como el conocimiento de su historia y el análisis crítico de los discursos hegemónicos y la confrontación con los diferentes saberes que se imparten en el aula de clase.

### **3.1.2. Paradigma de investigación: Investigación-acción en el campo de la educación**

Es oportuno adentrarnos explícitamente en el componente metodológico de nuestro trabajo investigativo, ya que podemos dejar claro nuestro propósito investigativo y práctico, y es mediante la investigación-acción que decidimos enfocar nuestra práctica investigativa, ya que nos permitió desarrollar cierta autonomía discursiva en el acto educativo, como la adopción del pensamiento decolonial en la historia y, al mismo tiempo, ofrecerle el papel de investigador a los participantes

–estudiantes- en los procesos de enseñanza y aprendizaje como: la estructuración del problema, la ruta metodológica de nuestra intervención y el proceso evaluativo de lo que logramos desarrollar.

En síntesis, nos permitió la construcción de conocimiento desde y con los sujetos participantes. Al igual que Neira (2005), consideramos que la participación activa de los discursos alternos, en el caso de nuestra investigación el discurso decolonial, puede ser fundamental dentro del acto formativo, ya que nos permite fomentar el pensamiento crítico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello necesitamos ejercer una interrelación discursiva horizontal y equitativa, donde el investigador (rol que cumplimos nosotros como practicantes) y los estudiantes sujetos de la investigación cumplan un papel elemental; una participación activa e igualitaria dentro del proceso de intervención, siendo cada uno de los participantes, como sujetos activos de la investigación, quienes determinen los procesos y las finalidades de dicha investigación.

El modelo de educación el en Pascual Bravo desplaza todas sus intervenciones hacia el protagonismo de los individuos particulares y hacia formas de actuación en las que la voz personal se acompase con el resto de las voces personales que intervienen contexto escolar.

Por consiguiente, es necesario considerar que nuestra práctica, dimensionada desde la investigación-acción, se enfoca en “generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades” (Anderson & Kerr, 2007, p. 2). En relación con lo planteado, es oportuno entender que la acción docente, asumida como experiencia significativa, está en constante relación con las prácticas investigativas y, por consiguiente, no se encuentra supeditada una sobre la otra. En suma, entendemos que la práctica docente, la vinculación de los participantes en la investigación y la acogida institucional y de la comunidad (en este caso nos referimos a los

estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo) son los factores que articulan al ámbito investigativo de la metodología puesta en escena.

Partiendo de lo anterior, y estimando que estamos ante una investigación única y diferenciada, logramos dimensionar que su función en comunidad se encuentra trazada por una situación contextual, con unas realidades propias y la identificación de los problemas que se desligan de su particularidad. Es en el contexto educativo donde identificamos que existe un fenómeno particular, la necesidad de adentrarse en los paradigmas alternos de la enseñanza de la historia, enfocamos buscar soluciones viables para esta comunidad en específico, que aboga por obtener alternativas discursivas como la historia decolonial.

Por lo tanto, y dentro de esta idea metodológica, fue necesario hacer énfasis en los procesos que se desarrollan como comunidad y en los resultados que se pretendan establecer, ya que el proceso formativo que pretendíamos considerar dentro de nuestra investigación se basó en las formas de aprender de los estudiantes y en las construcciones procedimentales de estos mismos, variando las posibilidades formativas y solucionando las necesidades de aprendizaje colectivas que **emergían**. Por ello consideramos que no era pertinente establecer objetos o finalidades del proceso, ya que no permitía fomentar el papel investigativo en los estudiantes y premeditaba las acciones según unas necesidades alternas a las de ellos que, en el caso concreto del problema identificado, se buscan adoptar saberes alternativos que iban surgiendo a partir de las indagaciones de los participantes.

La investigación-acción se fundamenta a partir de la idea de Kurt Lewin en el año 1947, pero será Elliot (2000) quien sintetice sus planteamientos en dos ideas esenciales, donde logramos

**Comentado [at1]:** CUÁNDO? CÓMO FUE ESO, ME INTERESA!!!



analizarlas y profundizarlas para fortalecer nuestra metodología. Primero plantea que la investigación acción “se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos” (Elliott, 2000, p. 15). Como elemento articulador y constitutivo de comunidad, desplegamos una apuesta por la construcción colectiva de unos determinados procesos formativos, donde se consideraron los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el componente evaluativo del proceso en su totalidad; ya que por medio de esas estrategias de enseñanza y aprendizaje buscamos generar conocimientos alternativos y enfocados en cumplir los objetivos que logren satisfacer las necesidades en conjunto. O, en segundo lugar, la investigación acción “es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella” (Elliott, 2000, p. 15). Es necesario reiterar que la práctica docente, al igual que la investigación, no están alejadas ni se entienden como dos acciones diferenciadas. También debemos asumir la reflexión y la comprensión como los ejes articuladores que evidencian si se logra llevar a cabo la investigación-acción adecuadamente, ya que la reflexión es el objeto central de la investigación-acción que sistemáticamente se plantea en y sobre la práctica (Parra, 2002), y la comprensión entendiéndolo que “la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje” (Elliot, 2000, p. 8).

Estos dos ejes de la investigación-acción permiten entender esta metodología como un proceso complejo, ya que no se enfoca en comprender las situaciones básicas de un fenómeno dado bajo una ruta de acción simple que se desarrolla según lo planteado desde una esquematización inicial, llegando a un cierre determinado y establecido a partir de un objeto; sino que buscamos

considerar esta metodología como una ruta de acción enfocada en los procesos y que permite someter a la práctica su construcción teórica.

De esta manera logramos impactar de fondo el problema de los contenidos y las formas de enseñanza, estableciendo un marco comparativo entre lo anteriormente aprendido desde la historia colonial y el paralelo que separa la nueva perspectiva de indagación historiográfica que ofrece la decolonialidad. Por lo tanto, consideramos una metodología basada en diferentes componentes. Como articulación cíclica sucesiva, secuencial y reiterativa, se plantearon tres etapas o momentos que permiten la estructuración del modelo de procedimiento de la investigación-acción. Apoyándonos en Lewin (citado por Parra, 2002) adoptamos la planificación, acción y evaluación, desarrolladas en diferentes etapas y acompañadas entre sí secuencialmente en una estrecha interrelación. Por ello planteamos tres aspectos procedimentales de la siguiente manera:

- A. Entendemos la planificación como el punto inicial y la formulación del posible objetivo a alcanzar, permitiendo identificar y analizar una situación problema que se presenta; al igual que las probables soluciones a las necesidades subyacen en el contexto educativo. En este caso, nos enfocamos en analizar los contenidos que se estructuran dentro de la enseñanza de la historia y las fuentes que se emplean; buscando instaurar un diálogo crítico entre los saberes que se constituyen dentro del plan de área de Ciencias Sociales y en las prácticas formativas dentro del aula de clase, en relación con la apuesta por el pensamiento decolonial que llevamos al marco educativo. No hay que obviar el objeto de la investigación-acción, la reflexión de las acciones prácticas, ya que resulta ser la acción la que determina la flexibilidad de la planificación y sus posibles modificaciones en la implementación.



Constantemente, estuvimos sujetos a cambios y transformaciones del objeto inicial, ya que la estructura inicial tomó formas y rutas metodológicas acordes a las necesidades colectivas e individuales de los estudiantes y de nosotros como practicantes. También hay que entender que la evaluación es la interpretación valorativa de cada uno de los momentos, que sujeta al acto reflexivo se convierte en la aprobación de los mismos, y es necesario aplicarla desde la planeación inicial. Estructuramos la evaluación formativa, donde se articulan la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

- B. La acción es la puesta en escena de la planificación. Por lo tanto, es una constante en cuanto a la implementación de la investigación, ya que es un fin en sí mismo; pero resulta ser variable según sus adecuaciones y funcionalidades, entendiendo que el proceso no se encuentra determinado ni ultimado hasta su finalización y es la evaluación que determina su finalidad. Dotamos de importancia a este proceso de ejecución y desarrollo constructivo del componente investigativo, donde identificamos que mediante este aspecto procedimental logramos obtener variables que apuntan a nuevas perspectivas de posibles soluciones, y con ello la posibilidad de fortalecer y complementar la construcción de una propuesta teórico-práctica de la enseñanza de la historia por medio del pensamiento decolonial. Su impacto se evidencia en la apropiación discursiva de los jóvenes, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo de la historia estudiada y contada desde diferentes perspectivas.



C. La evaluación es el elemento central del proceso investigativo, permitiendo que la reflexión sea sometida a diferentes acciones. Es a partir de este momento donde se ofrece unidad y continuidad a la investigación, permitiendo obtener el diagnóstico del problema inicial; llevando a cabo la observación, el registro y el reconocimiento para lograr la acción reflexiva acertada, donde se pueden plantear hipótesis de posibles soluciones y, al mismo tiempo, modificar y reestructurar cada uno de los pasos, ofreciendo marcos comparativos con el objeto inicial y el proceso en desarrollo.

Nos resulta necesario, o de gran relevancia, un fin o un objeto a alcanzar; ya que el proceso ofrece la acción reflexiva que permite la alteridad y el fomento del pensamiento crítico de los conocimientos adquiridos, al igual que la construcción de saberes alternativos. Por lo tanto, apostamos al fin en sí mismo que resulta ser la investigación-acción (Elliott, J. 2000).

Teniendo en cuenta que toda estrategia de acción o solución hipotética se descompone en pasos, y cada uno de ellos sigue la evaluación –descripción y reflexión-, no es posible prever de antemano la alternativa de mejora más adecuada; ello se sabrá al final del proyecto y no será necesario implantarla; ya estará presente, porque se construyó durante el proceso mismo (Parra, 2002, p. 121).

Consideramos de gran relevancia lo obtenido en el proceso, y es por ello que decidimos apostar por el análisis crítico de la historia, adoptando la decolonialidad como elemento articulador de nuevos mecanismos de indagación acerca de la veracidad de los hechos y los acontecimientos históricos de gran peso; alternando las hipótesis eurocentristas, (por ejemplo, del contacto y la

colonización de América) y ofreciendo nuevas perspectivas de indagación, ya sea por medio de las resistencias y luchas de los originarios de América o por aquellos que se encausan en la apuesta por las “epistemologías del sur”.

También apostamos por la abstracción subjetiva, la interiorización de lo aprendido, la interpretación del fenómeno dado en el aprendizaje o desaprendizaje de la historia y el acto reflexivo que pueden ofrecer los estudiantes con respecto al objeto de estudio; ya que consideramos que “el objetivismo de la racionalidad científica necesita transmutar lo subjetivo, para poder entenderlo y analizarlo, en un elemento de la propia objetividad” (Neira, 2005, p. 95).

Así, la puesta por la construcción de saberes alternativos, el mejoramiento de las prácticas educativas, la problematización de las realidades circundantes y la crítica hacia los procesos formales objetivos en los ámbitos educativos son los criterios problematizadores que podemos enmarcar dentro de la metodología de la investigación acción.

### **3.1.3. Método: Estudios de casos**

En aras de analizar un fenómeno específico dentro del contexto inmediato en el que desarrollamos el ejercicio investigativo, consideramos de suma importancia adoptar el estudio de casos como el método investigativo de nuestro trabajo; ya que en principio nos topamos con las circunstancias propias de un objeto de análisis, como lo son los mecanismos de indagación en la historia, alternando los saberes epistemológicos hegemónicos y adoptando nuevas perspectivas discursivas como la decolonialidad, y las formas de enseñanza dentro del aula de clase. Desde

Stake (citado por Álvarez y San Fabián, 2012), entendemos que el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Dimensionamos varios factores que nos llevan a estructurar y emplear este método investigativo. Como primer factor, vemos en ámbitos generales que hay un problema identificado: el pensamiento colonial y globalizado que se ejerce en la escuela, al igual que la relación pedagógica en el aula, tanto en la hegemonía jerárquica de la producción de conocimiento por parte del docente, como en la participación en la formulación de saberes y estrategias de aprendizaje por parte de los educandos.

Como segundo factor también dimensionamos la situación actual del contexto educativo colombiano, donde la flexibilidad y autonomía que ofrece el Estado acerca de la apropiación y adopción de contenidos y estrategias no es consecuente en las instituciones educativas, ya que no hay una debida regulación de estos aspectos dentro de la autoridad legítima que resulta ser el Ministerio de Educación y, al mismo tiempo, la existencia de la negligencia y el desinterés por adoptar nuevas perspectivas culturales dentro de los centros educativos que ayudan a enajenar el sistema educativo bajo la perspectiva epistemológica homogénea.

Las finalidades y las implicaciones que emergen en el contexto particular de nuestro trabajo investigativo nos llevó a un análisis direccionado en la formación tanto individual como colectiva del sujeto y la constante reclamación por parte de los críticos de la educación por mejorar las prácticas educativas que se empleaba en las instituciones educativas. El estudio de casos es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares

(Eisenhardt 1989, citado por Martínez, 2006), y es por ello que asumimos un problema que trasciende los ámbitos nacionales a asuntos netamente locales, como en el contexto del Instituto Tecnológico Industrial Pascual Bravo. En nuestra investigación se evidencia y se distingue el estudio de casos como la comprensión de la realidad única y el análisis del contexto particular.

El estudio de casos “debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder se encuentra en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 2). Asemajamos nuestra intervención a asuntos propios de una comunidad determinada (en este caso los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo) y en conjunto considerar la posibilidad de crear nuevos saberes, adoptar otras formas de conocimiento del pensamiento histórico, generar procesos de enseñanza y aprendizajes que permitan suplir las necesidades educativas y al mismo tiempo fortalecer las relaciones pedagógicas en el aula.

Todo ello lo hemos enfocado en la situación contextual del Instituto Técnico Industrial Pascual bravo que hemos esbozado anteriormente, donde nos permitió desarrollar críticamente unas nuevas alternativas de producción de conocimiento en el aula; en el caso concreto de nuestro trabajo, en la adopción del pensamiento decolonial como saber alterno. También consideramos lo que nos plantea Pérez Serrano (1994, p. 81) quien afirma que, dentro del estudio de casos, su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. Como resultado de nuestra investigación, la experiencia cumple un papel elemental dentro de nuestra investigación y es la misma quien determina la funcionalidad de los asuntos prácticos; quien determinó, al igual que la reflexión y comprensión, la viabilidad y validez del proceso metodológico de la investigación.



De acuerdo con esto, y atendiendo al desarrollo de la investigación-acción, es necesario articular el estudio de casos en una determinada línea de acción que componga, estructuradamente, tres componentes esenciales. Buscamos desarrollar en tres fases la intervención en el aula que permitió ofrecer al componente procedimental de la investigación-acción un soporte práctico, estructurando una fase inicial, una fase de desarrollo y una fase reflexiva.

I. Como fase inicial planteamos el ejercicio ya esbozado. La formulación de una situación problema que nos permitió dimensionar las características contextuales y sociales; al igual que la formulación de unos objetivos. Ejecución de evaluación diagnóstica, tanto de aula como de nociones y saberes previos, al igual que adentrarnos en las construcciones teóricas y las posibles hipótesis a desarrollar. En el caso del pensamiento decolonial buscamos promover la crítica de fuentes y fortalecer la indagación de saberes alternos logrando establecer los límites y las posibilidades de alcance de la investigación. También se debe estimar en esta fase la cronología lógica de la ejecución, las técnicas a emplear y los recursos necesarios.

II. Como fase de desarrollo planteamos la práctica en el campo de acción y la recolección de información necesaria para obtener valores teóricos y prácticos importantes dentro del proceso investigativo. Empleamos la observación como un elemento esencial; al igual que técnicas de indagación de suma importancia, tanto cualitativa como cuantitativa, que nos



permitieran generar comparaciones, al igual que deducir posibles hipótesis y plantear posibles soluciones. En este punto fortalecimos el perfil investigativo de los participantes, generando necesidades de indagación y herramientas adecuadas para sus posibles soluciones. Es necesario reiterar nuevamente el objeto esencial de nuestra investigación, ya que es el desarrollo del proceso que se ejecute donde hicimos mayor énfasis que en las finalidades obtenidas, ya que puede ser cambiante.

- III. Como fase reflexiva nos permitió elaborar el informe final que estima el proceso elaborado, la información recolectada y el proceso interpretativo y reflexivo que nos llevó a establecer la producción académica en ámbitos teóricos-prácticos de las realidades estudiadas, de los fenómenos analizados y de la producción de saberes que surgieron del proceso desarrollado.

#### **3.1.4. Técnicas de investigación**

##### **Entrevista**

Como elemento esencial de recolección de la información para el ejercicio investigativo, se empleó la técnica de la entrevista para obtener un acercamiento al perfil investigativo de los jóvenes, en cuanto a la recolección de la información y de sus características. Entonces, apuntamos que “la técnica de la entrevista cualitativa, (...) pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objeto característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos (Corbetta, 2007, p. 344). Es aquí donde la esencia

de la entrevista cualitativa, así como el ejercicio investigativo de carácter social, toman un direccionamiento esencial para el trabajo de campo dando claro ejemplo de la necesidad de preguntar para despejar dudas e inquietudes con respecto a algún problema u objeto de investigación. De igual manera, es necesario apuntar la necesidad oportuna que surge del investigador en cuanto a su objeto de entrevista, donde la esencia de esta modalidad de entrevista no busca satisfacer cuestiones de estilos, sino dar comprensión de las realidades circundantes de dichos sujetos, o contextos. Cornetta (2007) afirma:

Con la entrevista cualitativa el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de identificarse con él para poder verlo con los ojos del protagonista. Pero, en todo caso, su objeto último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos. (p. 344)

Entonces es fundamental dejar claro la iniciativa de la entrevista y cuál es la verdadera necesidad que se sule con la misma. Para ello se ha hecho necesario estructurar preguntas abiertas que busquen dar cuenta de la información necesaria para obtener un producto final. En este caso satisfacer el objeto central de nuestra investigación, conocer las percepciones y nociones del conocimiento histórico.

### **Cuestionario KPSI**

Buscamos abordar los saberes previos de los estudiantes, al igual que identificar los vacíos e inconsistencias que presentan los estudiantes a partir de la utilización del cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory); debido a que este aporta a la investigación en curso mediante “la participación de personas locales que no cuentan con capacitación profesional

especializada y que tienen distintos grados de conocimiento, experiencia, roles sociales e intereses” (Serie Manual del Promotor, p.9). Resulta de gran importancia porque podemos vislumbrar posibilidades procedimentales de acuerdo al proceso de enseñanza y aprendizaje que se deba ejercer con ellos estimando las debilidades conceptuales y teóricas con respecto al estudio de la historia, más aun mediante el pensamiento decolonial.

Esta técnica de indagación de saberes, procedimientos y actitudes nos permitió analizar las posibilidades de indagación que pueden ofrecer y fortalecer las debilidades de los jóvenes; al igual que identificar el problema en cuestión u ofrecer nuevas perspectivas investigativas al respecto.

#### **Diarios de campo**

Como insumo para la recolección de información se emplea el diario de campo, elemento fundamental para el trabajo de investigación social, técnica que nos ha permitido en el transcurso de la intervención y el desarrollo del proceso elaborar un análisis más detallado, donde a partir de la observación y participación reflexiva de nuestras prácticas se logra traer a colación un discurso final que ayuda a fortalecer el insumo que ultima el ejercicio de investigación en el contexto educativo. Podemos entender que “el Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 77) y es este argumento el que nos permite considerar la alimentación continua de factores que fortalecen la observación del contexto en el cual se desarrolla la cotidianidad del diario vivir, en este caso el aula de clase. Entonces, para ello, es esencial señalar que tanto la apropiación de los conceptos teóricos como la intervención práctica son elementos fundamentales para el desarrollo de un ejercicio investigativo; en este caso apoyado

netamente por lo que adoptamos como técnica de investigación social, el diario de campo. Desde Martínez (2007) logramos adoptar una breve descripción de lo que es llamado un ejercicio de observación, al igual que de indagación teórica.

El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias que, como ya vimos, necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica). La teoría, como fuente de información secundaria, debe proveer de elementos conceptuales a dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción, sino que vaya más allá en su análisis. De esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría. (p. 77)

Como se ha señalado anteriormente, hemos abundado en los referentes teóricos esenciales para la intervención investigativa; dando fuerza, esencialmente, a la construcción de historias alternativas por medio del pensamiento decolonial. Estos factores han sido fundamentales para entender la funcionalidad de una intervención adecuada dentro del contexto que habitan los estudiantes, donde la indagación por los componentes que dotan de sentido el entendimiento de su misma presencia dentro del contexto es lo que ultima la indagación a partir de la observación. Para la construcción de los diarios de campo es necesario adentrarse en el contexto, dotar de sentido práctico esta técnica.

### **Participantes**

Inscribiéndonos en el marco de investigación cualitativa con un paradigma de investigación-acción en la educación, es claro que los investigadores deben ser, al mismo tiempo, participantes debido a que son constructores y deconstructores de los conocimientos y saberes en torno a los que gira dicha investigación.

En el siguiente párrafo, se hará una breve contextualización de los otros sujetos que fueron participantes en la investigación; teniendo en cuenta que más allá de ser el grupo de personas con las que se recolectó la información, fueron claves a través de sus discursos para determinar varios postulados en los resultados de la investigación.

En el grado noveno 3 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, el practicante Miguel Angel Mesa llevó a cabo sus prácticas pedagógicas. Es un grupo de 43 estudiantes con edades entre los 14 y 17 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4; con el valor agregado de que sus padres de familia presentaron quejas ante el coordinador acerca de varios vacíos que encontraban en el aprendizaje de sus hijos. Por ello, se le solicitó al practicante hacer una retroalimentación de varios contenidos, antes de proseguir con los pertinentes al tiempo del año escolar y así mismo al espacio para la aplicabilidad de instrumentos que respondieran a los intereses de la investigación. Luego de dos cuestionarios aplicados en el grupo, se evidenció que los estudiantes consideraban la historia como un saber memorístico y acabado. De igual manera, manifestaron que el modo al que estaban acostumbrados a estudiar la historia era por medio de dictados que recibían en las clases de Ciencias Sociales. Finalmente, los estudiantes propusieron que las clases fueran más dinámicas y participativas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

En el grado noveno 1 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, el practicante Edwin Zapata llevó a cabo sus prácticas pedagógicas. Es un grupo de 39 estudiantes con edades entre los 14 y 18 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1,2 y 3. En este grupo, se encontraron varios problemas con la disciplina. Además de esto, los estudiantes manifestaron que encontraban en la historia poca utilidad y sentido para la vida; pero que, de igual manera, estaban dispuestos a conocer otros modos de enseñanza e hicieron un compromiso de poner interés en las clases y manifestaron su deseo por trabajar en equipo y realizar exposiciones innovadoras.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## CAPÍTULO IV

### 4.1. Análisis de resultados

#### A modo de Introducción

Dentro de nuestro ejercicio de análisis de resultados, entendemos que surgen nuevas hipótesis que ponen en discusión las planteadas inicialmente, pero no nos apartamos de nuestro objeto de investigación, ya que estamos constantemente en la interpretación y la reformulación de nuevas rutas metodológicas que nos permitan reconsiderar nuestra intervención teórico-práctica en el contexto que se presentó. Creemos, entonces, que nuestro ejercicio de análisis nos ha permitido comprender, en primera instancia, que hay nuevas lecturas de la enseñanza de la historia en nuestro contexto colombiano y que desde la perspectiva de la pedagogía decolonial podemos aportar nuevas alternativas de enseñanza, alterando los diferentes procesos que se llevan a cabo en la estructuración de la formación, donde el objeto de análisis radica en la construcción epistémica de la formulación de los contenidos del currículo escolar, encausada esa formulación en la estereotipación de ciudadanos promedios.

También podemos entender que dentro de la necesidad del sistema educativo se ha buscado humanizar de muchas maneras; pero el pensamiento occidentalizado ha interiorizado el imaginario colectivo e individual de las estructuras de pensamiento de nuestro contexto, constituyendo verdades absolutas que son leídas desde un contexto ajeno a la realidad de los estudiantes, por lo tanto, de las dinámicas sociales e históricas. Es por ello que nos hemos enfocado en las Epistemologías del Sur, en la decolonialidad como alternativa de educación que nos permita

entender la historia desde los discursos emancipatorios, desde la voz de los marginados por la historia oficial, desde el análisis reflexivo y crítico de los hechos y sucesos de la historia.

El trabajo realizado hasta el momento nos ha permitido descubrir nuevas perspectivas discursivas que han optimizado la enseñanza de la historia en el aula; al igual que el fortalecimiento de alternativas de indagación, como lo es la decolonialidad. Nos introducimos entonces en el componente de análisis de los resultados, donde vamos a poner en escena nuestra intervención práctica, tratando de darle coherencia con la construcción realizada en los aportes y las referencias teóricas que hemos adoptado. De antemano, es pertinente señalar que esperábamos situarnos en nuevas perspectivas de análisis dentro de nuestro ejercicio, ya que estamos sujetos (OBLIGADOS) a alterar las hegemonías discursivas (DISCURSOS HEGEMÓNICOS) dentro de la enseñanza de la historia, y romper con los discursos usuales occidentales que están constantemente homogenizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que demarcar jerarquías en las relaciones interpersonales dentro del aula de clases con respecto al uso de poder que se ejerce por medio de la adquisición del conocimiento, objetivando los contenidos y perpetuando la idea de una historia universal, acabada, lineal...

Es así como buscamos dar solución a los objetivos de nuestra investigación, permitiendo que las voces de los estudiantes participantes de esta investigación hablen del uso y desuso de la historia que se enseña, al igual que la necesidad de las historias alternativas, la historia de los enajenados, los oprimidos, los sumisos, los subordinados, etc., que han permitido la emancipación intelectual, la adopción de discursos alternos que ponen en escena la inacabada crítica hacia las verdades únicas.

En este punto buscamos, en suma, soportar el análisis que se ha efectuado de las prácticas educativas en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo con respecto a la adopción de los discursos coloniales de la historia en el acto formativo y las implicaciones y consecuencias de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; al igual que los problemas que derivan de ello. También poner en el escenario educativo la apuesta por la enseñanza de la historia a partir del pensamiento decolonial, considerando las perspectivas epistemológicas de los estándares de competencias de Ciencias Sociales y haciendo uso de la autonomía discursiva que nos ofrece su posición humanizadora.

#### **4.2. Discursos coloniales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus implicaciones**

Como parte de nuestro primer objetivo específico, buscamos entender cómo se desarrollan en el aula las prácticas educativas y, al mismo tiempo, dimensionar las diferentes perspectivas discursivas que se adoptan en torno a la estructuración de contenidos y las finalidades de estos en el proceso formativo; al igual que sus implicaciones y situaciones problemas emergentes.

Como primer ejercicio investigativo decidimos adentrarnos en la práctica docente, entender cuáles eran las posturas de los docentes en torno a la enseñanza de la historia y cuáles son los conocimientos que se imparten en el aula. No podemos dejar de lado las posturas de enseñanza de la historia que planteamos en nuestro marco teórico y conceptual, ya que nuestro ejercicio está amparado en el reconocimiento de una problemática esencial que adviene de la enseñanza de la historia y por ello buscamos considerar en nuestro ejercicio formativo el pensamiento decolonial como una alternativa que nos permite entender el mundo y sus complejidades desde nuevos paradigmas de pensamiento social y cultural emancipatorios. Siendo este el caso, buscamos

entender a partir de los discursos académicos la presencia de los paradigmas coloniales dentro de la enseñanza de la historia en diferentes puntos de análisis. Uno de ellos, como lo hemos señalado, es la práctica docente y es mediante la entrevista que buscamos, de una u otra manera, elaborar un análisis inicial, radicado en la posición profesional de los educadores. También pusimos en escena el análisis de textos escolares, ya que es una variante que surge del análisis de las entrevistas y se presenta como un punto de desviación que nos llevó a entender otra fuente de reflexión sobre la forma en que se enseñan los contenidos y se transmiten ideas acabadas o encaminadas hacia la postulación de una verdad absoluta.

Por ello consideramos que hay que elaborar relaciones de causa y efecto entre las fuentes de información que obtenemos, donde pongamos en tela de juicio las transformaciones educativas que se pueden ejercer dentro del aula de clase, y las limitaciones que se presentan en la práctica docente, desde las consideraciones formativas que se adopten en los estudiantes de grado noveno de la Instituto Técnico Pascual Bravo.

#### ***4.2.1. Análisis de entrevista***

Para lograr un ejercicio de análisis más detallado y prudente, buscamos pergeñar categorías de análisis que nos permitieran una reflexión acertada, donde se pudiera obtener la información necesaria para dar respuesta a nuestros objetivos y, al mismo tiempo, emprender el desarrollo de algunas propuestas procedimentales dentro del trabajo investigativo. También pusimos en escena las posturas epistemológicas del docente, sus implicaciones en su estatus de conocimiento adquirido y su puesta en escena como transmisor apropiándose de los saberes disciplinares. Con ello decidimos elaborar una rúbrica que nos permitiera elaborar un análisis de las voces de aquellos

que participaron de nuestra investigación y, al mismo tiempo, se convirtieran en sujetos activos de la misma.

<b>Categorías de Análisis</b>	<b>Respuestas de los docentes</b>	<b>Análisis de la información</b>
<b>La historia en las Ciencias Sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una disciplina difícil y sobre todo para enseñar porque los estudiantes aprenden solo para un momentico, entonces lo que pasa es que cuando pasan el año no se acuerdan de lo que aprenden, y luego dicen que tal tema nunca se les había enseñado. Yo tengo estudiantes que ni siquiera saben la fecha de la independencia.</li> <li>• Si uno va enseñar Ciencias Sociales tiene que saber</li> </ul>	<p>No se aleja de la adquisición de conocimiento, quizás existe un fuerte vacío formativo de carácter disciplinar en los profesionales de la educación, en el caso que nos compete, docentes de Ciencias Sociales, ya que no hay una muestra de una formación académica rigurosa y la aplicación de los conocimientos adquiridos carecen de sustentabilidad discursiva. Es quizás una suerte de oficio que carece de profesionalización, que siendo un dador de conocimiento carece de saberes. En principio</p>



	<p>historia, imagínesse que un estudiante le pregunte a uno cuando se independizó Colombia y uno no sepa, terrible jajaja... además las Ciencias Sociales están basadas en historia</p>	<p>podemos analizar que el objeto de la historia está relegado y desplazado hacia sistematizaciones institucionalizadas, donde su transmisión como saber formativo está estipulado y objetivado. Desde nuestro análisis, la historia padece desde la formación de maestros y es la génesis de la trasmisión de las verdades absolutas, donde el desconocimiento de la misma disciplina resulta ser el arma homogenizadora del pensamiento histórico.</p>
<b>Enseñanza de la historia</b>	<p>La historia sirve para conocer el mundo y cómo eran las cosas en el pasado, además es como un referente muy importante para los estudiantes porque no conocer</p>	<p>En la enseñanza de la historia radican varias situaciones problema. Una de ellas, es el objeto de la enseñanza de la historia y la pregunta ¿para qué enseñar historia?, ya que es quizá</p>



	<p>de la historia sería no conocer de nada, no tener identidad o ubicación del lugar que ocupamos en el mundo.</p>	<p>una de las cuestiones que genera más posibilidades de adentrarse en el objeto de estudio de la historia, pero queda sumergida a la aplicabilidad sistematizada e instituida en las finalidades ajenas a ese objeto. Creo que es evidente que no existe una oportuna adopción discursiva del componente conceptual de la enseñanza de la historia, y sus respuestas apuntan a una herramienta encaminada a la adquisición de información para conocer el pasado. Quizá así se logre entender el presente, pero difícilmente se adquirirán destrezas críticas, ni se entenderán las complejas relaciones de las situaciones del pasado y el presente, al igual que tampoco se logrará vislumbrar</p>
--	--	---



		<p>posibilidades futuras. Igualmente, podemos analizar desde esta perspectiva, que otro de los grandes problemas que se adjudican en la enseñanza de la historia es la búsqueda de información sobre los hechos del pasado, más que la necesidad de clarificar e interpretar su trascendencia histórica en relación con el presente.</p>
<p><b>El pensamiento decolonial en la enseñanza de la historia</b></p>	<p>El pensamiento decolonial como tal no, pero sobre decolonialidad tengo entendido que es lo relacionado con los indígenas y afrodescendientes.</p>	<p>Como asunto que compete clarificar dentro de nuestro trabajo investigativo, buscamos indagar acerca de los saberes previos en torno a este pensamiento alterno de la historia. Pero, la sorpresa no fue mayor al enterarnos de su innegable apropiación. Aun así, se pueden vislumbrar algunos aciertos que no son ajenos al</p>



		<p>pensamiento decolonial, pero que no están sujetos al objeto emancipatorio que radica en esta perspectiva epistemológica. Los estudiantes Pueden entenderlo desde el estudio de la identidad precolombina que nos suscita, quizá, adentrarse en el estudio de las comunidades originarias de nuestro territorio, pero están obviando que es desde el pensamiento y el estudio de ellos que se pretende entender la trascendencia histórica de los acontecimientos del pasado. No hay una distinción entre el estudio de la colonización desde los pensamientos europeos y el pensamiento decolonial.</p>
--	--	--



<p><b>Metodologías para la enseñanza y aprendizaje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los libros de texto y las búsquedas que hago por mi cuenta sobre algún tema porque uno tiene que llegar preparado a todas las clases.</li><li>• enseño más que todo del libro de texto porque uno sabe que es serio y seguro; porque en internet uno encuentra muchas cosas que son inventadas; por eso es que hay veces los estudiantes quieren decirle a uno que no sabe nada, por cosas que encuentran por otro lado.</li></ul>	<p>Creemos que es la muestra esencial de la presencia del pensamiento colonial en el estudio de la historia, en la enseñanza y el aprendizaje. Pero no podemos traer juicios de valor sin adentrarnos en un análisis mucho más detallado de esto, así que decidimos elaborar un ejercicio juicioso de análisis de texto, que más adelante podemos analizar detalladamente.</p> <p>De igual forma podemos entender que desde la crítica de fuentes que nos permite el estudio riguroso de la historia, hay un vacío metodológico preocupante, ya que estamos ante la muestra esencial de la adopción de discursos usuales carentes de ejercicios críticos y reflexivos en</p>
--	--	--

		<p>torno a la información transmitida en los textos, y que al mismo tiempo carecen de construcción científica que brinde veracidad de sus planeamientos e ideas.</p>
<p>Comentarios:</p> <p>Hemos entendido que hay varias cuestiones puestas en tela de juicio. Primero, vemos que la formación docente queda en cuestión desde la posición profesional de sus prácticas, donde la apropiación de saberes disciplinares quedan relegados por la adquisición de información objetivada y estipulada desde los lineamientos curriculares, al mismo tiempo que se sustentan desde el libro de texto escolar, considerando las prácticas educativas desde una sistematización del conocimiento. También se puede considerar que existe la ausencia de una postura constructiva y transformadora de la educación, donde el pensamiento humanizado sucumbe ante la ascendencia de las posturas rígidas del pensamiento colonial, prácticas discriminatorias y demás acciones de exclusión que se reflejan en el aula de clase de los grados donde se realizó dicha investigación. Sin presentar los análisis de los fenómenos sociales como un principio fundamental de las Ciencias Sociales, acuñando la idea de adquisición de información que describe en un ejercicio simple los hechos y sucesos de la historia sin llevarlo al plano crítico-reflexivo. Creemos que los docentes dejan su labor al libro de texto, no consideran las libertades que ofrecen los estándares de competencias en Ciencias Sociales con respecto a la formulación de contenidos y</p>		



apropiación de saberes alternativos y se limitan a aplicar las mallas curriculares que se estructuran en las instituciones educativas.

Con respecto al conocimiento decolonial podemos deducir que su ausencia es evidente dentro la enseñanza de la historia, donde las prácticas docentes están sujetas a los discursos hegemónicos que ofrecen los diferentes pensamientos modernizados y colonizados de occidente, desde el marco muy general hablaríamos de los contenidos llevados a clase y desde la particularidad analizamos por medio la observación indirecta que los modos de enseñanza responde a esos discursos hegemónicos donde el docente se representa como conocedor de la verdad, validando en el aula solo los argumentos racionales. Es de recalcar que en los centros de formación docente las miradas decoloniales son escasas, lo que es muy complejo de adentrarse en estas nuevas perspectivas de estudio de la historia decolonial por su desconocimiento, pero es labor del docente de Ciencias Sociales poner en escena la discusión constante de saberes e ideas dentro de las Ciencias Sociales, ya que la puesta por la formación de sujetos críticos, el entendimiento y la transformación de las mismas Ciencias Sociales, el entendimiento de las realidades circundantes y los fenómenos sociales que advienen en el devenir actual son la puesta por el mejoramiento de las prácticas educativas.

Las practicas docentes nos permiten entender los vacíos y las inconsistencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del aula, ayudándonos a entender la disconformidad discursiva que se presenta en la discusión entre la teoría y la práctica, donde se deslegitima la profesión y se encauzan un sinfín de

situaciones problema en la práctica docente como sujeto de saber, como dador de conocimiento. Creemos que no podemos apoyarnos en el señalamiento de las meras prácticas docentes como causantes del problema de las hegemonías discursivas del conocimiento, ya que estamos en la capacidad de proponer nuevas alternativas como sujetos críticos y forjadores de cambios y transformaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

#### ***4.2.2. Análisis de texto escolar***

Como consecuencia de la observación en el centro de prácticas y del libro que abordan allí en el área de Ciencias Sociales, decidimos elaborar análisis de textos, en este caso del texto escolar utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del grado noveno, donde se presentaba como la alternativa formativa esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, o en modo general, de las Ciencias Sociales. En este análisis decidimos adoptar una guía crítica para revisión de textos escolares<sup>13</sup> y articularla a nuestra investigación, elaborando algunas adecuaciones según nuestras finalidades de indagación. De ella hemos podido vislumbrar algunas posibilidades de solución a nuestro primer objetivo.

#### *Análisis de libro de texto*

CONTENIDO RASTREADO

<sup>13</sup> Ficha adaptada de una propuesta realizada en 2002 por la profesora Beatriz Henao V.

Hipertextos sociales 9 / Fabio Andrés Prieto Ruiz... [Et al.]; ilustraciones Juan Jacobo Wiesner Gracia... [Et al.]; fotografía Michele Di Piccione, Gustavo Rodríguez Álvarez. — Editor Jorge Melo. —Bogotá: editorial Santillana, 2010. 288pp.: il. Fot.; 29 cm. — (Hipertexto Santillana)

Presenta objetivos referidos al contenido rastreado ¿cantidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	Conceptuales	<input checked="" type="checkbox"/>	Procedimentales	<input checked="" type="checkbox"/>	Actitudinales
--	-------------------------------------	--------------	-------------------------------------	-----------------	-------------------------------------	---------------

**COMENTARIOS**

Los objetivos tienden a ser procedimentales, ya que maneja un enlace entre los acontecimientos y objetos de estudio por parte de los investigadores. También manejan objetivos actitudinales frente al desarrollo dentro del contexto escolar, estipulando estándares de competencias y objetivando las necesidades educativas. Los objetivos conceptuales son referentes puntuales frente a los contenidos manejados y plantea todos y cada uno de ellos en su total desarrollo, pero carecen de profundidad discursiva, sin proponer la apropiación reflexiva de lo aprendido, y al mismo tiempo tratar de incentivar a la investigación de otras alternativas de conocimiento.

CONTENIDOS	Fundamentados científicamente	Sí	X Ambigua	No
	Adaptados a las capacidades de los estudiantes	X Sí	Aceptable	No
	Explicación completa y progresiva	Sí	X Aceptable	No
	Contraste pasado-presente	Sí	X Aceptable	No
	Contraste en diferentes espacios	X Sí	Aceptable	No

COMENTARIOS:

Los contenidos tienden a padecer de fundamentos científicos, ya que manejan pocos referentes bibliográficos y consultas investigativas dentro de las temáticas desarrolladas. El desarrollo de los contenidos tiene un hilo conductor que especifica cada uno de los acontecimientos en el tiempo determinado. Maneja ilustraciones puntuales y ejemplos, permitiendo de esta manera un fácil contraste entre los temas tratados dentro de la unidad. El contraste de los diferentes espacios es claro y conciso ya que permite ver las problemáticas de los ítems en el tiempo determinados y en todos los espacios tratados dentro del texto, llevando de la mano las comparaciones pasado-presente, pero sigue presentando falencias en cuanto a la adopción de fuentes alternas, donde incluso dejan de lado las fuentes de primera mano o, como estamos denominando, fuentes coloniales claras y definidas.

LENGUAJE	Científico (uso de expresiones técnicas)	Sí	X Aceptable	No
	Cada concepto nuevo se explica desde expresiones ya adquiridas.	Sí	X Algunas veces	No

COMENTARIOS

El lenguaje se adapta a la población que va dirigido el texto. No se presenta de manera constructiva dentro de los conceptos que van apareciendo, ni manejan de una manera rigurosa las definiciones. En algunos casos pasan de una temática a otra sin necesidad de interconectar o llevar un enrutamiento para el desarrollo del tema siguiente, y dejan pocas especulaciones de posibles alternativas de indagación o estudio del fenómeno tratado.

PRESENTACIÓN DEL ELEMENTO	Análisis crítico del fenómeno social rastreado	X explícito	implícito	ausente
	Diferentes visiones del fenómeno social	explícita	implícita	X ausente
	Juicios de valor sin argumentación	explícita	X implícita	ausente



COMENTARIOS:

No clarifica de manera puntual los planteamientos fundamentados en una corriente, o pensamiento epistémico, pero aun así muestran solo información que se adquiere, pero no se aprende, manejando un discurso usual y carente de fundamentación teórica-conceptual, sin llevar diferentes perspectivas de entendimiento de los contenidos tratados y careciendo de neutralidad. Aun así, considero que no se presenta de manera explícita ya que logra dar solo una pequeña idea y no logra desarrollar en su totalidad sus posiciones. Es evidente que los análisis de los fenómenos sociales no son de carácter crítico, donde solo muestran los problemas, causas y efectos que se presentan en cada uno de los acontecimientos, pero sin un debido ejercicio de análisis con juicios. No manejan de manera clara las diferentes posiciones y puntos de vista los fenómenos sociales.

ILUSTRACIONES REFERIDAS AL CONTENIDO RASTREADO	Calidad técnica (bien realizada)	X Sí	Aceptable	No
	Calidad estética (agradable a la vista)	X Sí	Aceptable	No
	Claridad (se entiende su significado)	X Sí	Aceptable	No
	Claridad (adaptadas a la edad de los estudiantes)	X Sí	Aceptable	No
	Expresan lo escrito	X Sí	Aceptable	No
	Reproducen personas / cantidad de ilustraciones	X Sí	N o	Cantidad 105
	Reproducen situaciones	X Sí	N o	Cantidad 59
	Reproducen símbolos	X Sí	N o	Cantidad 56
	Presentan esquemas y gráficos	X Sí	N o	Cantidad 33
	Presentan cartografías	X Sí	N o	Cantidad 35
Adecuación al contexto	Sí	X Aceptable	No	



	Cantidad de las imágenes	X Suficiente	Aceptable	Poco
COMENTARIOS:				
<p>El texto trata de poner en escena las diferentes disciplinas, pero no las complementan no las interrelaciona, ilustra muchas formas de información que se puede tener en cuenta a la hora de desarrollar el tema, pero son datos bases que no permiten llevarlo al ejercicio cualitativo de las Ciencias Sociales. Los claros ejemplos que puedo poner en evidencia es la contextualización por parte de las ilustraciones gráficas y artísticas con los contenidos teóricos que se han tenido en cuenta a la hora de plasmar los contenidos. Es necesario hacer una lectura de la población a la que se dirige y debe ser puntual y concisa con las exigencias que devienen en esta población.</p>				
MANEJO DIDÁCTICO	Variedad de actividades	X Bien	Aceptable	Insuficiente
	Permite el análisis crítico	Bien	X Aceptable	Insuficiente
	Coherentes con la fundamentación del texto	X Bien	Aceptable	Insuficiente
	Posibilidad de realización por parte de los estudiantes	Sí	X Con dificultad	No
COMENTARIOS				
<p>Esto es fundamental para adquirir los conocimientos, ya que es pertinente llevar a cabo ejercicios de comprensión lectora y el desarrollo de varias actividades propuestas para la motivación del estudiante para adquirir estos conocimientos. Se presentan de manera organizada y con gran coherencia con el desarrollo de los contenidos, pero carece de posturas reflexivas y la fomentación crítica hacia los componentes conceptuales y procedimentales. Podemos entender que hay ejercicios básicos que solo permiten adquirir información.</p>				
EVALUACIÓN	Ofrece diversidad de formas de evaluación de aprendizajes	Sí		X No
	Efícaces para constatar conceptos	X Sí		No
	Efícaces para constatar procedimientos	X Sí		No

	Eficaces para constatar actitudes	Sí	X No
	Permiten la autoevaluación	Sí	X No

**COMENTARIOS**

Las concepciones actitudinales de los procesos de evaluación no se tienen en cuenta, ya que es de carácter conceptual y procedimental por parte de las actividades propuestas. Son estructuradas con el fin de dar a conocer los aprendizajes adquiridos, pero solo con ciertas formas de evaluación de estos, siendo incompleto los procesos de evaluación. No hay espacio para la autoevaluación.

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	Citada en el texto	Sí	X No
	Citada solo al final	X Sí	No
	Textos especializados	Sí	X No
	Actualidad de los textos trabajados (después de 2002)	X Sí	No

**COMENTARIOS**

Las citas en el texto para la ampliación de los contenidos extra no se presentan en ningún momento, dando así una única información estructurada en el texto. Carece de citas. Al final del libro se encuentran ciertas referencias bibliográficas, pero solo de la información que se consultó para la estructura del texto. Los textos son actuales, fundamentados en varias referencias bibliográficas anteriores al 2002, pero también se encuentran referenciados actualmente. Aun así, para nuestro objeto de análisis, consideramos que carecen del factor multidimensional que debería apuntar según la estipulación multicultural que nos permite el sistema educativo de nuestro contexto, ofreciendo pocas posibilidades o quizás nulas de saberes alternativos o discursos alejados de la colonialidad o modernidad.

El libro de texto de Santillana es elaborado por varios investigadores historiadores. A continuación, se analiza cada uno de sus perfiles para comprender la selección de contenidos de este libro de texto, con el objeto de analizar si incide con las posturas coloniales o si por el contrario fomenta el pensamiento decolonial:

Autores:



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

- Carlos Alberto Maldonado Zamudio

Historiador. Universidad nacional.

Magister en historia. Universidad nacional de Colombia

- Fabio Andrés Prieto Ruiz

Historiador. Universidad nacional.

Magister en historia. Universidad nacional de Colombia

- Jorge Alberto Cote Rodríguez

Historiador. Universidad nacional.

Magister en historia. Universidad nacional de Colombia

- Fabio Alejandro Cobos Pinzón

Historiador. Universidad nacional.

Magister en historia. Universidad nacional de Colombia

Como podemos ver, los autores del libro de texto son estudiantes de magíster de la universidad nacional de Colombia, universidad pública. Todos elaboraron sus estudios en historia y, por lo tanto, se ve la clara estructura de contenidos dentro del libro de texto, fundamentando los enfoques históricos, pero apegados a referencias teórico-conceptuales reconocidos y aceptados desde una

oficialidad del discurso. También es pertinente señalar que hay un planteamiento único y poco variable de los conocimientos puestos en escena, donde ilustran los acontecimientos y los hechos desde una sola perspectiva, apuntando a la mera transmisión de conocimientos y provocando poco o nada a la construcción de un pensamiento decolonial.

#### **4.2.3 Análisis de la técnica KPSI**

Como parte de la contextualización de la población y al mismo tiempo de la dimensión del problema que resulta ser la enseñanza de la historia en el marco educativo, nos dimos a la tarea de adentrarnos en el diagnóstico inicial dentro del aula, donde pudimos dar visos de la apropiación de los conocimientos y las nociones que los estudiantes han tenido, o siguen teniendo con respecto a las Ciencias Sociales, o en el caso que nos compete, de la historia y sus formas de estudio. También podemos entender la disposición actitudinal que ellos demuestran con respecto al estudio de la historia y al mismo tiempo con nuestra intervención en el aula. A partir del cuestionario KPSI buscamos obtener claridades con respecto a los vacíos e inconsistencias que presentan los jóvenes con respecto al estudio de la historia, al igual que identificar las fortalezas y las apropiaciones discursivas que han marcado su proceso formativo. Por lo tanto, creemos necesario hacer un análisis detallado de los puntos fundamentales que surgieron de los resultados obtenidos. A continuación, vamos analizar, a partir de las siguientes gráficas, los datos obtenidos tanto desde una interpretación cuantitativa como cualitativa, dándole peso y mayor importancia a la segunda<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ver: Anexo número 1



*Grafica 1. Diagnóstico de apropiación conceptual*

En el anterior esquema damos cuenta de la ponderación de la apropiación conceptual de los estudiantes acerca del pensamiento histórico con respecto a algunas variaciones sucesivas de la historia próxima y contextual, tanto a nivel mundial como en el contexto colombiano. En ella vemos que hay cuatro tópicos cuantitativos que varían según su entendimiento de algunos postulados, y la interpretación de ellos nos lleva a profundizar el análisis de esos datos en clave cualitativa, ofreciendo con más detalle las posibles variaciones que presentan los jóvenes con respecto a su apropiación conceptual. No es nada ajeno en cada uno de los gráficos que presentamos más adelante, donde ponderamos la apropiación procedimental y los aspectos actitudinales. En suma, entendemos desde el grafico anterior que existe un fuerte vacío de conocimiento teórico-conceptual en los jóvenes, donde en la mayoría de sus respuestas que dan de algunos enunciados



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

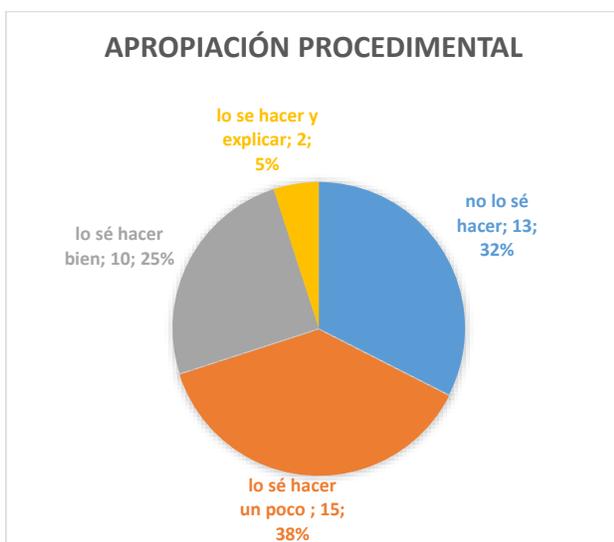
categoricos de la historia reciente no sobrepasan el tercer nivel de apropiación conceptual,<sup>15</sup> manifestando que el 87% de ellos no presentan ni un mínimo acercamiento hacia estos saberes básicos que presentamos, y en ningún porcentaje se tiene una apropiación segura de estos conocimientos. Tomamos como primera medida proponer un grado de conocimiento básico apuntando hechos y realidades circundantes de diferentes situaciones, por ejemplo, saber acerca de las guerras y las implicaciones económicas y políticas que se desligan de ellas, donde solo buscábamos saber si ellos sabían acerca de esto o estaban en la capacidad de entender las influencias posteriores. A partir de este tópico buscamos estructurar el proceso de apropiación conceptual donde ellos buscaran articular en su proceso de aprendizaje el pensamiento crítico y reflexivo dentro del estudio de la historia, y al mismo tiempo complejizar el entendimiento de los acontecimientos pasados y su comprensión.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

---

<sup>15</sup> Ver: Anexo número 1



*Grafica 2. Diagnóstico de apropiación procedimental*

Con respecto a la apropiación procedimental<sup>16</sup> buscamos entender si existía en los jóvenes procesos mentales complejos para el estudio de la historia, donde se alternará la idea de adquirir mera información y poder someterla a situaciones mucho más complejas que ayudaran a analizar el pasado en clave del presente. De ello solo logramos ver que solo dos estudiantes han podido aplicar a cabalidad el proceso de adquisición y trasmisión de lo aprendido, pero hay una clara apuesta por tratar de ejecutar sus acciones para su entendimiento individual. Hemos creído que la presencia de procesos pedagógicos que ayuden a fortalecer estos procesos intelectuales complejos, son la muestra esencial de un debido proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento decolonial, donde se aspire a alterar los discursos hegemónicos latentes que sucumben

<sup>16</sup> Ver: Anexo número 1

ante las miradas críticas del modernismo. En este aspecto consideramos que era necesario hacer énfasis, ya que nuestro problema subyace esencialmente en la enseñanza y aprendizaje de la historia donde se articula la indagación de fuentes alternas que permitan poner los diferentes puntos de vista de los hechos pasados, adoptando las voces de aquellos que fueron sometidos a los procesos de globalización bajo el paradigma que impera desde la colonialidad.



*Grafica 3. Diagnóstico de aspectos actitudinales*

Como tercer y último aspecto de análisis diagnóstico, buscamos despertar las habilidades cognitivas y actitudinales que los jóvenes tienen al respecto, ya que luego de adentrarnos en la búsqueda de interés por el entendimiento del pasado logramos poner en escena sus actitudes frente al proceso formativo tanto individual como colectivo. De ello se estimó que su disposición frente a los procesos era muy alta, donde el 90% de los estudiantes se encausaron hacia el fortalecimiento formativo que nosotros planteábamos. El 10% restante quedaron condicionados según sus disposiciones, mostrando cierta carencia de actitudes con respecto a las habilidades de aprendizaje

que poníamos en escena. Aun así, esto nos permitió encauzar nuestros objetivos hacia el desarrollo adecuado de nuestra intervención práctica dentro del contexto institucional.

#### **4.3. El pensamiento decolonial en las prácticas de enseñanza de la historia**

Teniendo una noción de la apropiación de la historia y las actitudes de los estudiantes con respecto al estudio de la misma, tomamos como fase inicial del proceso de enseñanza y aprendizaje la apropiación conceptual, mediante la formulación de cuestionarios con preguntas abiertas que lograran evidenciar el conocimiento previo de los temas puestos en cuestión, en este caso la interculturalidad y la presencia de comunidades indígenas en el territorio americano y la diferenciación en las identidades que emergen de la Europa occidental y de América. En este punto pretendíamos entender la capacidad de diferenciación de los discursos modernizados y el entendimiento de los discursos alternos dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, su apropiación y la disertación existente en su discurso propio. Por lo tanto, tratamos de analizar las identidades discursivas desde las preguntas abiertas y por medio de las sensibilidades perceptivas a partir de la imagen. En consecuencia, surgió un análisis a partir de la siguiente esquematización, que nos brinda posibles hipótesis de aplicabilidad del pensamiento decolonial y la confrontación existente con las significaciones argumentativas que emergen de los diferentes estudios de la historia.



Grafica 4. Alternativas de indagación de la historia a partir del pensamiento decolonial. (Esquema de elaboración propia).

En el esquema planteado anteriormente podemos analizar e interpretar los resultados obtenidos por parte de nuestra puesta en escena del componente formativo que se ha estructurado. Como punto inicial acudimos a entender la funcionalidad de la historia por parte de los estudiantes, dándole un objeto de estudio como lo es la identidad local. Entonces entendimos que era necesario adentrarse en la historia como disciplina social y al mismo tiempo darle un componente formativo que ayudara a suplir las necesidades educativas de los jóvenes y ofrecerle las posibles alternativas de indagación que pudieran resolver sus inquietudes. Nos planteamos entonces tres variantes de indagación que cumplen el papel de directriz del estudio de la historia y que se convierten en discursos complejos según las posturas críticas y reflexivas que emergen del pensamiento decolonial.

En primera medida, ponemos en cuestión los hechos históricos relevantes o significativos que advienen en el trascurso de la historia y cuales serían aquellos que se han de considerar como sucesos del pasado de gran importancia para su contexto. Nos topamos con la confrontación de los sucesos significativos del contexto europeo y la interpretación del contacto con el continente americano que ellos ofrecen, y en contrapartida ponemos el estudio que se ha hecho desde América Latina, desde la interpretación y la relevancia que resultan ser varias eventualidades que han surgido para consolidar la identidad del pensamiento latinoamericano y poner como situación problema los planteamientos que se hacen desde las posturas occidentales como verdades acabadas. También tenemos como objeto de análisis los personajes que se han considerado de gran importancia para los estudiantes desde el estudio de la historia, donde en su mayoría eran europeos o americanos occidentalizados y modernizados bajo el principio civilizatorio que pretendían tener como ejemplo de hombres, heterosexuales, católicos, responsables y que se comporten bajo norma y la racionalidad. Por ello decidimos poner en escena la distinción de los grandes representantes de los movimientos indígenas que han marcado grandes hitos históricos en los diferentes contextos latinoamericanos, por ejemplo, Túpac Amaru, Atahualpa, Moctezuma, etc., y que han estado al margen del estudio de la historia de América Latina en las instituciones educativas. Es evidente que los estudiantes no han tenido contacto con estas versiones de la historia y que se han permitido, a partir del pensamiento decolonial, poner en cuestión sus conocimientos y los que han sido transmitidos durante su proceso formativo por parte de los docentes de Ciencias Sociales.

Como tercera y última alternativa de estudio de la historia, realizamos una puesta por las significaciones simbólicas que han representado la identidad de diferentes referentes culturales e institucionales. Como estudio del paisaje consideramos poner en tela de juicio varios lugares de

significación cultural tanto de Europa como de América, donde nos dieran visos de sus conocimientos y al mismo tiempo comprender con cuales paisajes se han identificado de manera sistemática. En cuanto a las significaciones simbólicas ponemos en ejercicios la identificación de los referentes patrios e institucionales como las banderas o escudos que manifiestan la identidad distintiva del Estado-Nación. En consecuencia, decidimos poner como referente de conocimiento la distinción de las esculturas precolombinas o las banderas distintivas de las comunidades indígenas, al igual que paisajes latino americanos que han sido referentes simbólicos desde antes del contacto con occidente y que se convierten en paisajes culturales como el territorio precolombino de machu picchu. Complementamos el proceso formativo con la mirada y las sensibilidades que pueden emerger de la estética y el arte donde se adquieren lecturas mucho más amplias de las complejidades de las realidades sociales, de la situación del hombre en el mundo y la necesidad de argumentar su contacto en un territorio dado a partir de las ilustraciones y monumentalidades.

No obstante, vemos que existe un ejercicio aplicado y consensuado desde las alteridades, el pensamiento histórico y la presencia del pensamiento decolonial en los ejercicios simples que advienen en los componentes formativos de Ciencias Sociales. Creemos que las alternativas que se presentan desde este análisis esquematizado del proceso de enseñanza y aprendizaje que hemos efectuado, han permitido alterar los imaginarios sociales que han construido los jóvenes de la cultura que se ha estructurado a partir de la idea occidentalizada de la modernidad. Es claro que buscamos articular cuestiones de forma que se han desarrollado contantemente dentro de los procesos formativos básicos del sistema educativo, buscando entender los hechos en primera

instancia, pero de ello tratar de entender su implicación y trascendencia en el presente, al igual que hacerlo desde fuentes críticas mucho más allegadas a este contexto.

Como parte de nuestra propuesta de enseñanza y aprendizaje, consideramos que es oportuno poner en escena la confrontación de conocimientos históricos con respecto al contacto de Europa con América, donde se estiman dos posturas discursivas que difieren en la interpretación de los hechos y ponen en escena los planteamientos de los hechos que se defienden según sus posturas ideológicas. En consecuencia, ponemos en materia de análisis la asertividad del pensamiento decolonial en la enseñanza de la historia, y pretendemos argumentar debidamente su importancia en la presencia del estudio del pasado colonial. A continuación, pasamos bajo una matriz el análisis de las voces de los estudiantes respecto a la apropiación del pensamiento crítico de las fuentes bibliográficas, y al mismo tiempo la necesidad circundante que subyace en aquellos que reclaman otra identidad dadas las imposiciones culturales de occidente.

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Reflexiones de los estudiantes</b>	<b>análisis de la información</b>
<b>Interpretación crítica de las fuentes bibliográficas</b>	En el texto del descubrimiento de América, hablan como si estuvieran del lado de los españoles, hablan de lo afortunado que se sintieron al encontrar riquezas y un nuevo	Se puede evidenciar que hay una fuerte confrontación de conocimientos desde la confrontación de ideas opuestas acerca del contacto en “el nuevo continente”,



	<p>mundo. En cambio, en la invasión de América hablan del lado de los indígenas, hablan verdaderamente como se comportó colon, como los dominó, los hizo esclavos y se adueñaron de esas propiedades.</p> <p>La invasión de América es contada con más verdad y es más crítica con la realidad de ese 12 de octubre en adelante. Además, la primera historia solo cuenta una historia maquillada que oculta la verdad de los hechos</p>	<p>donde las especulaciones discursivas llevan a interpretar las diferentes acciones desde dos puntos de vista. En el caso de los estudiantes, ellos logran asimilar las grandes diferencias que se enmarcan en los dos textos, y es con ello que logramos entender que hay cierta familiarización con el componente identitario con los personajes que narran sus posiciones discursivas en cuanto al contacto europeo con el continente americano.</p> <p>Existe una clara manifestación contestataria hacia las narraciones occidentalizadas que han estado demarcando los acontecimientos históricos en el territorio americano, y ello es la muestra esencial del</p>
--	---	--



		pensamiento decolonial como una alternativa de estudio de la historia
<b>Comprensión del pasado</b>	La gran llegada de colon causa un gran impacto en la historia de América. Desde el primer texto pone el descubrimiento realizado primeramente por colon y luego en otro viaje por diferentes hombres, y en el otro texto ponen los acontecimientos como una invasión al continente americano, en el cual ya había personas, los europeos llegaron a saquear las riquezas de América.	Vemos que hay complejas relaciones efectuadas en la interpretación del presente desde el entendimiento del pasado, donde la comprensión surge como el componente central de la enseñanza de la historia. Las complejas relaciones de poder que manifiestan los discursos hegemónicos de la historia han sido suplantadas para mejorar el desarrollo de identidades individuales y colectivas a partir del entendimiento de las implicaciones sociales que surgen a partir de las resistencias culturales que aquellas emblemáticas



		comunidades indígenas han defendido desde la apropiación del territorio.
<b>Habilidades de pensamiento</b>	La invasión de América seguro la escribe un americano, que ve el punto de vista de cómo afecto negativamente a América, pero el descubrimiento de América es el punto de vista optimista español, quien cree que solo trajo cultura y avances a América.	Creemos que las apuestas por juicios de valor hacia las fuentes bibliográficas logran estimar una autodeterminación crítico-reflexiva de los estudiantes, donde permiten desarrollar habilidades de pensamiento complejas que conllevan a problematizar situaciones convencionales, a cuestionar las monotonías que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Cuando rechazamos la única historia, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso.*

Chimamanda Adichie (2010)

## CONCLUSIONES

Encontrándonos en la parte final de nuestro trabajo investigativo, nos disponemos a expresar una serie de reflexiones que surgieron en el camino de lo que fueron nuestras prácticas pedagógicas I y II; teniendo en cuenta lo mucho que aportó para nuestra formación todo el trabajo teórico y práctico realizado durante estos tres semestres en uno de nuestros futuros campo de acción: la escuela.

Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en las clases de Ciencias Sociales proporciona un gran aporte para resignificar la importancia que tiene actualmente para nuestra sociedad la formación de sujetos capaces de pensar históricamente; teniendo en cuenta que enseñar historia no se limita a lograr que los estudiantes coleccionen y memoricen datos, sino que se pretende que hagan también un análisis de ellos en relación con su presente y adopten posturas propias frente a los mismos, para que así logren entenderse no solo como ciudadanos, sino como sujetos históricos.

El pensarnos la enseñanza de la Historia desde el pensamiento decolonial nos ha permitido evidenciar que cuando se transmiten y reproducen contenidos históricos sin someterse a un proceso de análisis, se puede estar obedeciendo a unos intereses que aunque quizá inconscientemente, repercuten en las mentalidades de los estudiantes creando durante su proceso de aprendizaje diferentes vacíos formativos que facilitan la instauración de discursos y estereotipos occidentales ocasionando así la negación de otros sujetos, culturas y cosmovisiones.

En la enseñanza de la historia, el pensamiento decolonial plantea la posibilidad de fomentar determinadas prácticas contra-hegemónicas que se pueden incluir en el aula a través de una pedagogía decolonial, con el fin de trabajar en problemas latentes que desgastan hoy a la escuela tales como la discriminación, la violencia y la dificultad para reconocerse a través del otro.

Para lograr que los estudiantes adopten y analicen otras ópticas para leer el mundo, se requieren prácticas de enseñanza desde el enfoque de pensamiento decolonial que permitan a los estudiantes abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado; al mismo tiempo, que puedan ser capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente.

En el momento en el que se hace referencia a diferentes cosmovisiones de los hechos históricos, para este caso la cosmovisión europea occidental y la cosmovisión indígena americana, la posibilidad de implementar historias comparativas permite el diálogo entre las diferentes narraciones y por ende un análisis mucho más comprometido, ya que no se trata de deslegitimar una frente a la otra, sino de asumir posturas críticas interculturales, que permitan a los estudiantes juzgar los hechos del pasado y discernir entre lo que les propone la visión occidental y así mismo otras visiones que también deben tener reconocimiento en la enseñanza de la historia.

El hecho de saber qué es lo enseñable en el saber les permite a los docentes realizar una estructuración del área, que lleva al estudiante a descubrir el saber, donde el aprendizaje no se vuelva repetitivo ni monótono, sino toda una construcción del saber partiendo de los conocimientos previos a los nuevos, tal cual como el científico lo realizaría, es un hecho que los docentes deben

reconocer y entender el propósito de guiar su enseñanza en pro de nuevos conocimientos y que fortalezcan los saberes previos.

Recalamos, pues, que nuestra apuesta está direccionada a pensarnos el cómo enseñar los contenidos en el aula, y no tanto a pensar qué contenidos enseñar; pues es claro que como docentes de Ciencias Sociales debemos instruir por ejemplo a cerca de lo que pasó el 12 de octubre de 1492; pero en la manera como enseñemos ese tipo de contenidos y así mismo las voces y técnicas que utilicemos para ello, es lo que va a hacer la diferencia entre las posturas coloniales y decoloniales.

Fue verdaderamente valioso para nosotros como futuros maestros llegar a un lugar con el que habíamos estado familiarizados durante muchos años de nuestra vida, eso sí, ya no siendo los mismos, ya ubicándonos en los lentes de maestros de Ciencias Sociales y preocupándonos por encontrar uno de los tantos problemas que pueden existir hoy en la escuela, que además fuese de nuestro interés y que direccionara todo nuestro accionar allí; así mismo, proponer ideas desde nuestra formación en la universidad con el fin de aportar mediante conocimientos adquiridos, posibles soluciones o alternativas.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

#### Referencias Bibliográficas

1 8 0 3

- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Thinking about education in key decolonial*. 81(3), 103–116. Recuperado a partir de



<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=116322552&lang=es&site=ehost-live>

- Alvarez, C. & San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14 recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf)
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma otro desde la educación. Obtenido de correo del maestro: [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia\\_decolonial.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html)
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. (Spanish). *Revista de estudios sociales*, 67(52), 134–146.
- Anderson, G y Kerr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. Montclair State University, 1-22.
- Ausubel, D. (1997). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1–10. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Cadaveira, Gabriela & Cañueto, G. (2014). La enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y decolonial.
- Cárdenas, J. (2014) la historia de Colombia se enseña de manera incompleta. Obtenido de narino.info: <http://narino.info/2014/12/08/la-historia-de-colombia-se-ensena-de-manera-incompleta/>
- Carretero, M; Montanero, M (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 133-142. Disponible en:

[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf)

- Castro-Gómez, S. (2003) “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, en E. LANDER (Comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales, perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, CLACSO, pp. 145-161.
- Castro-Gómez, S; (2007). Michel foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, () 153-172. Recuperado de <http://mobile.www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600607>
- Costa, R. Da. (2006). Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull/ *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 23, 131–164. Recuperado a partir de: <http://search.proquest.com/openview/1c7c981428afc816a79cfe0dbdd995b9/1?pq-origsite=gscholar>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGRAM-HILL.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social* N° 15, 15-30.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, (April), 1–67.
- Chimamanda Adichie. (2010) El peligro de una sola historia. Obtenido de revista arcadia: <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural-revista-arcadia/ideas/articulo/el-peligro-sola-historia/22338>
- Díaz m., c. j. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217–233.
- Elliott, J. (2000). La investigación-acción en la educación. Editorial Morata



- Enrique, M., Muñoz, C., Cecilia, D., & Grisales, S. (2014). Reflexiones Desde El Pensamiento Crítico Decolonial.
- Fanón, F. (1961) los condenados a la tierra. Fondo de cultura económico. Buenos Aires
- Fonseca, M., & Jerrems, A. (2012). Pensamiento decolonial: ¿una “nueva” apuesta en las Relaciones Internacionales? *Relaciones Internacionales*, 19, 103–121. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/rrii/article/viewFile/5116/5569>
- Fontana, J. (s/f). *Que historia enseñar. Pasajes : Revista de Pensamiento Contemporáneo (España)*. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03740a&AN=UdeA.824397&lang=es&site=eds-live>
- Freire, P. (1976) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, siglo XXI
- Freire, P., & Barreiro, J. (1971). La educación como práctica de la libertad. *Tierra Nueva*, 37(81), 1–35.
- Gimeno Sacristán, José. (2010) ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Guerrero García, C. A. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973 - 2007, 1–190.
- Habermas, J. (2004). Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México.



- Joan, P. B. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? / What would be due to teach today of history in the obligatory school, what would the children and t. *Revista Escuela de Historia*, (6), 17. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1669.90412007000100003&lang=es&site=eds-live>
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Recuperado de: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Maldonado, N. (2003). Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Martínez Santamaría, E., & Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad : la cara oculta de la modernidad. *Estudios: revista de investigaciones literarias*, 11(33), 39–50. Recuperado a partir de: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Diferencia+colonial+y+Razón+Postoccidental#0>
- Martínez M. (2006). Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. 9 (1), pp. 123-146.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, pp. 75-80.

- Meneses, J. A., Darío, U., & Misas, J. F. (2016). *Desenterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de Ciencias Sociales desde la pedagogía de-colonial*. Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de biblioteca digital ceded: [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2350/1/PB01021\\_jose\\_uber\\_jai\\_ber.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2350/1/PB01021_jose_uber_jai_ber.pdf)
- Mignolo, W. D., Jawerbaum, S., & Barba, J. (2007). *La idea de América Latina : la herida colonial y la opción decolonial*. España : Editorial Gedisa, 2007. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03740a&AN=UdeA.1062216&lang=es&site=eds-live>
- Miñana Blasco, C. &, & Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. *La falacia neoliberal*, 285–322.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber : eurocentrismo y Ciencias Sociales perspectivas latinoamericanas*. Argentina : Clacso, 2000. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03740a&AN=UdeA.774076&lang=es&site=eds-live>
- Lander, E., Maldonado-Torres, N., Palermo, Z., Coronil, F., Restrepo, E., Schiwy, F., Pinacchio, E. (2008). Breve introducción al pensamiento descolonial. *Ariel*.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). Guía para construir estados del arte. *International Corporation of Networks of Knowledge*, 1–39. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/1\).107.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.10)
- Neira, T. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 4, pp. 93-104.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia. La formación didáctica de los futuros profesores. En: *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. pp. 155-178.



- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, pp. 113-126
- Pizarro, P. R. O. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. *Diálogos Educativos*, 19, 149–162.
- Prats, J. (2001). Enseñar la historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.*, 13(29), 246.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles.*, 1–17. Recuperado a partir de <http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129%5Cnpapers2:/publication/uuid/383AF26C-D5B4-4392-B84A-1C157866E623>
- Ramallo, Francisco; Caiati, C. (2015). La enseñanza de la historia en el territorio descolonial: entre apuestas, casos y contextos.
- Sánchez, P. (1991) el valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia. *Revista Complutense de Educación*. 2 (2), pp. 309-322.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados La historia enseñada*, (14), 34–56. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813&orden=338729&info=link>
- Soto, D. P. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina : el grupo modernidad colonialidad.

- Sousa Santos, B. de. (2011). *Epistemología del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana* : *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social (Maracaibo)*. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03740a&AN=UdeA.1335997&lang=es&site=eds-live>
- Torres, A., Ghiso, A., & Mejía, M. R. (1992). Reflexiones sobre pedagogía. Santiago: Papeles del Ceaal.
- Valdeón, J. (1998). ¿Qué historia enseñar? *BROCAR*. 22, pp. 181-189.
- Vélez, O., & Galeano, M. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. *Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales* .102.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo pensamiento*, XXIV (46), 40-50.
- Walsh, C. (2006). *Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos*. *Revista de Economía Institucional* (Vol. 8). Recuperado a partir de [http://www.economiainstitutional.com/pdf/No14/jgonzalez14.pdf%5Cnhttp://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2818/5.pdf%5Cnhttp://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Agenda\\_Productiva\[1\].pdf](http://www.economiainstitutional.com/pdf/No14/jgonzalez14.pdf%5Cnhttp://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2818/5.pdf%5Cnhttp://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Agenda_Productiva[1].pdf)
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Obtenido de U Chile website: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_110597_0_2405.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1: KPSI

**Institución Universitaria Pascual Bravo**  
**Área de Ciencias Sociales**  
**Grado 9-#**  
**Viernes 19 de agosto de 2016**

El presente instrumento permite evaluar el dominio que poseen los y las estudiantes sobre los contenidos que se pretenden abordar en las próximas clases, en términos de conocimientos, procedimientos y actitudes que se requieren para avanzar sin dificultades en este período de tiempo que estaré acompañándolos en el área de Ciencias Sociales. A continuación, te invitamos a marcarlo adecuadamente, a leer y a responder con atención y honestidad:

**Nombre completo:** \_\_\_\_\_

Para evaluar los aspectos conceptuales, se te sugiere, marcar con una X el número que indica el nivel en el que te encuentres con respecto a:

<b>1. Lo sé y cómo lo sé lo podría explicar</b>	<b>2. no estoy seguro de saber, no podría explicárselo a alguien</b>	<b>3. no lo entiendo</b>	<b>4. no lo sé</b>
---	--	--------------------------	--------------------

<b>Aspectos conceptuales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Identifico las causas económicas y políticas de una guerra.				
Poseo nociones generales que expliquen la pobreza en Colombia.				
poseo nociones generales del origen del conflicto interno colombiano				
Reconozco las causas de la violencia bipartidista.				
Comprendo la relación entre economía y política.				
Reconozco el periodo de la historia de Colombia conocida como "la época de la violencia".				
Reconozco la existencia del problema de la tierra o problema agrario en Colombia.				



Identifico la diversidad de proyectos políticos y sociales para la sociedad colombiana (liberales, conservadores, comunistas, socialistas, fascistas).				
--	--	--	--	--

Para evaluar los aspectos procedimentales, se te sugiere, marcar con una X el número que indica el nivel en el que te encuentras con respecto a:

<b>1. no lo sé hacer</b>	<b>2. lo sé hacer un poco</b>	<b>3. lo sé hacer bien</b>	<b>4. sabría explicarlo a un compañero como hacerlo</b>
--------------------------	-------------------------------	----------------------------	---

<b>Aspectos procedimentales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Establezco relaciones entre procesos históricos del pasado y el presente de Colombia.				
Expreso coherentemente mis ideas, argumentos, opiniones y análisis.				
Identifico y relaciono la pobreza, la violencia y la política.				
Analizo críticamente la información (qué tipo de información es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo y desde qué posición ideológica está hablando).				
Promuevo debates para discutir los temas de clase				
Asumo posiciones críticas frente a la política, la economía, la sociedad colombiana.				
Realizo consultas sobre hechos históricos, sociales y políticos de nuestro país.				

Para evaluar los aspectos actitudinales, se te sugiere indicar en el lugar correspondiente:

**a. Si practicas la actitud: SI / NO**



**b. Nivel al que puede y/o está dispuesto(a) a mejorar:**

1= yo no quiero participar en nada  
puede ser que quiera hacer alguna cosa

3= estoy dispuesto a participar en algunas actividades para mejorar

4= estoy dispuesto a participar bastante para aprender

2=

Aspectos actitudinales	Prácticas la actitud	Nivel al que puede y/o está dispuesto(a) a mejorar
Puedo trabajar en equipo.		
Mantengo la escucha hacia las ideas de mis compañeros		
Respeto las opiniones de los demás aunque sean opuestas a las mías		
Estoy dispuesto a repetir las tareas cuando me equivoco en su realización.		
Estoy dispuesto a aprender nuevas cosas, aun cuando éstas se opongan a las que creían anteriormente.		
Tengo habilidades para expresarme oralmente.		
Planteo soluciones a las problemáticas del aula (bullying, irrespeto, imposiciones sobre otros, etc.).		

**Institución Universitaria Pascual Bravo**

**Área de Ciencias Sociales**

**Grado 9-#**

**Fecha:**

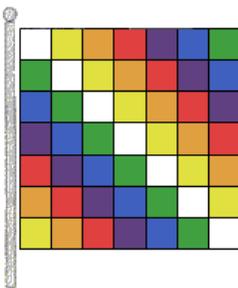
**Nombre completo:** \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿para qué crees que sirve la historia?
2. ¿consideras la historia objetiva?
3. ¿consideras la historia como una ciencia acabada?

- 
1. ¿Nombras los hechos más significativos que hayan ocurrido en Europa?
  2. ¿Nombras los hechos más significativos que hayan ocurrido en América?
  3. ¿Nombre a los personajes más importantes en la historia de Europa?
  4. ¿Nombre a los personajes más importantes en la historia de América?

- 
1. Sabes a quien representa esta bandera



1. En que continente se encuentran ubicados los siguientes paisajes





1. Sabias Abya Yala es el nombre acuñado por los kunas de Panamá y Colombia para referirse al territorio y las naciones indígenas de las Américas. Significa “tierra en plena madurez” **SI** \_\_\_\_\_ **NO** \_\_\_\_\_

2. Sabías que la minga indígena trabajo colectivo a favor de la comunidad, es una tradición precolombina que perdura hoy en día. **SI** \_\_\_\_\_ **NO** \_\_\_\_\_
3. Sabías que la pachamama es un concepto que procede de la lengua quechua. Pacha puede traducirse como “mundo” o “Tierra”, mientras que mama equivale a “madre”. Por eso suele explicarse que la Pachamama es, para ciertas etnias andinas, la Madre Tierra. **SI** \_\_\_\_\_ **NO** \_\_\_\_\_
4. Sabes quienes eran estos personajes:
  - Quintín lame
  - Túpac Amaru
  - Atahualpa
  - Moctezuma
  - Benkos biohó
5. Conoces sobre:
  - El pueblo mapuche
  - Los Incas
  - El pueblo nasa o Páez
  - Los Wayuu
  - Los muiscas
6. Qué sabes acerca de las comunidades afrocolombianas, raizales y palenqueras.



Anexo 3:

Muestra: evaluación diagnóstica

Institución Universitaria Pascual Bravo  
Área de Ciencias Sociales  
Grado 9-1  
6/10/ 2016

A continuación, te invitamos a leer y a responder con atención y honestidad:

Nombre completo: \_\_\_\_\_

1. ¿Para qué crees que sirve la historia? *para aprender de donde fuéramos y como hemos evolucionado*
2. ¿Consideras la historia objetiva? ¿Por qué? *Si, porque hay evidencias de algunas cosas*
3. ¿Consideras la historia como un ciencia acabada? *No, porque no tiene final hasta ahora*
4. ¿Consideras que la historia se remite solo a fechas, lugares y personajes? *Si, porque lo unico que te enseñan y que tu aprendas es eso*
5. ¿Catalogas a la historia como una ciencia de carácter memorístico? *si, porque solo sabemos personajes, lugares, personajes*

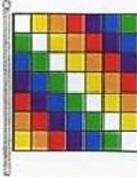
6. ¿Nombra 3 hechos significativos que hayan ocurrido en Europa? *Guerra civil Española, separación de Austria y Alemania*
7. ¿Nombra 3 hechos significativos que hayan ocurrido en América? *Bohiozo, Guerra de las Banderas*
8. ¿Nombra a 3 personajes importantes en la historia de Europa? *Cristobal colon,*
9. ¿Nombra a 3 personajes importantes en la historia de América? *simon Bolívar, Jorge eliecer gaitan*

10. ¿Sabes qué representa esta bandera?



*orizaba*





*ONU*



Anexo 4:

Muestra: Cuestionario de concepciones previas

903

1. ¿Qué piensas en las comunidades indígenas y afros de Colombia?

2. Si fuera usted un indígena como crees que te sentirías?

Solución

1. Que los afros tienen un aspecto más diferente por su peinado, lo cual en mi opinión se ven graciosos, por lo general son de piel negra, pienso que ellos son hippies lo cual son relajados, y los indígenas que tienen costumbres diferentes, se ven raros, lo cual en mi opinión se ven feos pero muy creativos

2. Me sentiría raro, estaría semidesnudo, mi ropa sería hecha por cosas de la naturaleza, y aparte tendría muchos accesorios y ya.  
Sería uno contra la naturaleza y sería muy extremo.



Anexo 4:

Muestra: Historias comparativas

9°3/10/26  
Estudioso

¿Qué diferencia hay entre los dos textos?  
La diferencia que hay entre los dos textos es que el rey de España envía a todas sus tropas hacia un descubrimiento. La invasión de América fue cuando el ejército español fue a la isla tropical del Caribe y empezaron a robar los recursos de los indígenas.

¿Qué similitudes encuentras entre los dos textos?  
Los dos textos hablan de: Descubrimiento, la invasión, los indígenas, los recursos, las cosas, las culturas, los riquezas.

¿Quién crees que escribe cada historia?  
Descubrimiento de América = Miembro de la Corona Española.  
La invasión de América = Alguien que opeja a la población Americana (indígenas).

Anexo 5: foto



DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Anexo 6: noveno - uno





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**Anexo 7: noveno – tres**



1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3