



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

*Desenterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de Ciencias  
sociales desde la pedagogía de-colonial*

**Trabajo presentado para optar el título de licenciado en educación básica con énfasis  
en Ciencias Sociales**

**José Alexander Meneses Nieves**

**Uber Darío Ramírez**

**Jaiber Fernando Misas Álvarez**

**Asesora**

**Diana Patricia García Castrillón**

**MEDELLÍN, COLOMBIA**

**2016**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## **Agradecimientos**

A mi madre Olga Álvarez, a mi hija María Antonia y a mi esposa Johana Muñoz, por su incalculable amor.

**Jaiber Misas Álvarez.**

A mi hija Camila, a mis padres y hermanos por su incesante entrega y acompañamiento, a mis compañeros, amigos y a todos que con sus ideas nutrieron este proceso.

**Uber Ramírez.**

A mis padres que son el motor para lograr mis metas y sueños. Gracias a Jaiber y Uber que de ellos aprendí mucho durante este proceso y finalmente a Luisa Quiroz que en cada momento estuvo conmigo con su voz de aliento.

**Alexander Meneses.**

A la universidad de Antioquia, a nuestros amigos, profesores y especialmente a nuestra asesora Diana García Castrillón por su gran interés y compromiso con este proceso.

Agradecemos a todos los hombres y mujeres que desde su marginalidad ha hecho parte de este trabajo que han mantenido una lucha constante a lo largo de la historia para hacerse oír, así como a nuestros estudiantes por enseñarnos a aprender todos los días.



## TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	3
RESUMEN: .....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	13
JUSTIFICACIÓN .....	13
OBJETIVO GENERAL .....	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
ANÁLISIS DE ANTECEDENTES .....	16
MARCO TEÓRICO .....	30
INTERCULTURALIDAD .....	30
PEDAGOGÍA DE-COLONIAL.....	35
CURRÍCULO .....	40
ENSEÑANZA .....	49
DISEÑO METODOLÓGICO .....	55
ENFOQUE: COMPRENSIVO.....	55
INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA I.A.E .....	56
EVALUACIÓN .....	58
TÉCNICAS .....	59
INSTRUMENTOS .....	61
HALLAZGOS .....	66
I. La presencia del pasado.....	66
II. El re-conocimiento del otro .....	76
III. Otras narrativas.....	90
REFLEXIONES FINALES .....	97
CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103



## PRÓLOGO

Comencemos recordando un espacio por el cual cada uno de nosotros pasó gran parte de sus vidas, un lugar en donde aprendimos poco a poco como funciona este mundo, un lugar en donde nos enseñaban a leer como lo estamos haciendo en este momento; ahora, pensemos en la cantidad de personas que estuvieron con nosotros en este proceso y que hicieron o hacen parte de nuestras vidas, recordemos la cantidad de personalidades, pensamientos, prácticas y saberes que circulan en este espacio, posiblemente ahora el lector recuerda los salones de clase en los cuales estuvo gran parte de la infancia y que de alguna u otra manera han influido en nuestra forma de pensar.

Es desde la escuela y de nuestras vivencias en donde emergieron preguntas como: ¿Cómo se puede ver la diversidad en la escuela? ¿El plan de área de Ciencias sociales qué papel cumple frente al re-conocimiento de una sociedad estructuralmente diversa como la colombiana?

Las anteriores preguntas, que poco a poco surgieron entre charlas y clases son las que se problematizaron y discutieron en esta investigación, la cual se concibió como una propuesta de intervención en cuanto a la enseñanza de las Ciencias sociales en tres instituciones educativas del Valle de Aburrá (la I. E. Pedro Claver Aguirre, la I. E. José Roberto Vásquez sección Baldomero Sanín Cano y el Colegio Antonino) partiendo de las modificaciones y mejoras que se pueden hacer desde el plan de área de Ciencias sociales, siendo una investigación en la cual se plantean herramientas que permitan hacer de la escuela un espacio en el cual se reconozca lo estructuralmente diversos que somos.



¿Qué nos motivó a pensarnos la escuela y otro tipo de enseñanza para las Ciencias sociales? Principalmente ver cómo ésta permite que niños y niñas comprendan el sentido de las palabras, de vivir en sociedad y del lenguaje, sumado a ello cómo la escuela es un “pequeño universo” en el cual como maestros hemos aprendido que enseñamos más con lo que somos que con lo que sabemos (o decimos saber). Nos motivó pensarnos como sujetos y como maestros que debemos reflexionar sobre lo que hacemos, para qué lo hacemos, cómo y cuándo; nos impulsó estar finalizando un proceso formativo que nos deja llenos de preguntas, pero con muchas ganas de buscar respuestas.

En la ardua labor de educar, consideramos que resulta innegable proponer un tipo de enseñanza otra y de educación otra, que sea más propia y pertinente para lo que somos como colombianos y no como la copia de modelos extranjeros impuestos, este ejercicio implicó cuestionar y reflexionar unas estructuras de poder sumamente arraigadas, propias de la modernidad occidental, en las cuales no se le ha dado el lugar al / lo otro (negro, indígena, latino... ) así como la reflexión por otras formas de ser, conocer y estar en el mundo.

Esta búsqueda por lo que pasa en la escuela, al igual que el análisis sobre lo que se propone enseñar y qué se debe aprender, fue la base para nuestra investigación, marcada por preguntas de las cuales frecuentemente se hacen alusión, tales como ¿Qué pasa si buscamos develar unos conocimientos ancestrales que en el caso de América latina han estado a la sombra de la cultura eurocéntrica occidental? ¿Qué pasa si buscamos que en la escuela se hable de ello? ¿Cuál es la apuesta de los planes de área de Ciencias sociales en la enseñanza y reconocimiento de una diversidad y un gran legado ancestral de nuestro país?

Estas preguntas se cruzan con los hallazgos de nuestra estadía en cada uno de los centros de práctica en los cuales encontramos frases, imaginarios y prejuicios sobre los pueblos que habitamos el país y que denotan que palabras como *negro* e *indígena* están



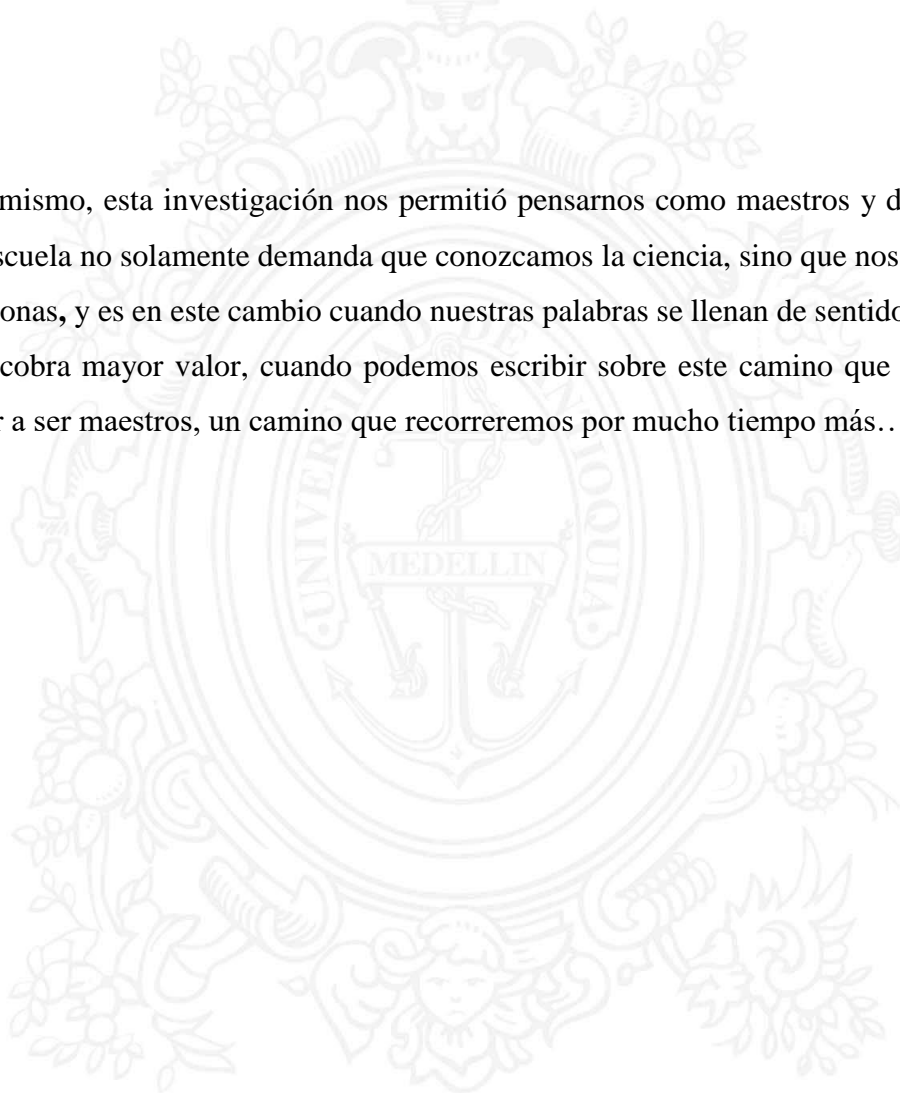


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

cargadas de un legado histórico que aún nos falta re-conocer, asumir y reflexionar, así como también ocurre con los vacíos hallados sobre nuestro pasado, nuestras historias y narrativas.

Así mismo, esta investigación nos permitió pensarnos como maestros y dejar escrito cómo la escuela no solamente demanda que conozcamos la ciencia, sino que nos transforma como personas, y es en este cambio cuando nuestras palabras se llenan de sentido, cuando el narrarnos cobra mayor valor, cuando podemos escribir sobre este camino que recorremos para llegar a ser maestros, un camino que recorreremos por mucho tiempo más...



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## RESUMEN:

El presente trabajo investigativo se enmarca en el campo de la interculturalidad, en tanto es una apuesta por el reconocimiento de saberes, prácticas y costumbres “otras”, que contrarrestan esos vestigios sutiles e indeterminados de las hegemonías de la modernidad. La propuesta de construir una escuela intercultural implica una serie de modificaciones estructurales que giran en torno al reconocimiento de la diversidad cultural, la reflexión sobre diferentes formas de colonialidad que han implicado a la segregación, invisibilización y subalternización de diferentes sujetos, grupos y culturas que no han hecho parte de la centralidad histórica moderna occidental, para con ello, proponer alternativas que propicien que desde el aula se promuevan cambios estructurales en la relación entre sujetos, al igual que darle un lugar a la diversidad como condición inherente de los seres humanos.

Esta investigación se sustenta en las diversas voces de los estudiantes, los planteamientos en los planes de área de ciencias sociales, las diferentes discusiones y reflexiones que suscitaron a lo largo de la práctica, la interacción en la cotidianidad de las aulas, siempre con el lente de la interculturalidad como herramienta de comprensión. En este orden de ideas, la presente investigación tiene como objetivo plantear algunos aportes y modificaciones a los planes de área de ciencias sociales en tres instituciones educativas del valle de Aburrá, buscando contribuir en la construcción de una escuela que valore la diferencia como base fundamental en la configuración de una sociedad más justa y respetuosa.

**Palabras claves:** Pedagogía decolonial, Escuelas Interculturalidades, Plan de área, diversidad cultural. Reconocimiento, contenidos, prácticas pedagógicas, Interculturalidad.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas de-coloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos.*

*Catherine Walsh.*

Partiendo de nuestro papel como docentes en formación en esta investigación, nuestro interés se centra en reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales tomando como referentes los planteamientos presentes en los planes de área de ciencias sociales de las Instituciones educativas Colegio Antonino, I. E. Pedro Claver Aguirre y la I. E. José Roberto Vásquez Sección Baldomero Sanín Cano. En ellas logramos vislumbrar un problema latente que no es exclusivo de dichas instituciones, sino que es parte de una problemática estructural en América Latina heredada de la relación modernidad/colonialidad, y es la subalternización de personas, conocimientos y saberes diversos, constitutivos y constituyentes de las sociedades actuales.

Esta situación evidenciada en la escuela, hace parte del devenir histórico de América Latina, en tanto ésta se ha configurado desde unas relaciones de dominación y de imposición del mundo occidental europeo, el cual ha invisibilizado tradiciones, prácticas, saberes y sujetos que no se enmarcan en el proyecto colonial, imponiendo modos de vida y formas de





ver el mundo que se diferencian de unos legados históricos y culturales propios de América latina.

Dicha subalternización puede leerse tanto en los contenidos de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), en la estructura de los planes de estudio de ciencias sociales, en la manera como se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en las relaciones cotidianas que se viven al interior de la escuela, y específicamente en un espacio tan complejo como lo es el aula de clase, entendida como un escenario en el cual se cruzan historias, prácticas, discursos e identidades diversas, y donde circulan los conocimientos socialmente aceptados de ser reproducidos (valores, normas, etc.). Por tanto, retomamos principalmente los Proyectos Educativos Institucionales PEI, ya que son textos en los que hablan del respeto y la tolerancia hacia los seres humanos, siendo elementos fundamentales en su estructura curricular, pero no se asume explícita y estructuralmente el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural, así como poco se esboza la reflexión y crítica de la estructura de poder colonial que ha sustentado y sustenta la imagen que tenemos, del étnicamente diferenciado y presentado, como *el otro*.

Si bien desde los planes de área de ciencias sociales se afirma que hacen reconocimiento a la diversidad, mediante las conmemoraciones en actos cívicos de algunos días específicos como el mal llamado día de la raza celebrado el 12 de octubre, queda aún un vacío en lo que concierne a este reconocimiento; al respecto podemos señalar el caso de una de las instituciones educativas en la cual los docentes entregan roles a los estudiantes para hacer la representación de lo ocurrido hace más de cinco siglos con la llegada de los españoles al continente americano, resaltando un papel preponderante de los europeos y una folclorización de los grupos indígenas que denota un desconocimiento y una visión estereotipada de las culturas que ya estaban asentadas en América, de sus aportes culturales, de los saberes y conocimientos que hemos heredado de ellas, siendo éste uno de los ejemplos de lo que pasa en la escuela que no favorecen la interculturalidad.

En los contenidos curriculares analizados en el área de ciencias sociales, se logró vislumbrar que no hay una clara orientación hacia el reconocimiento de saberes, prácticas y tradiciones *otras*, entendiendo éstas como los legados de los grupos históricamente marginados de una centralidad histórica ocupada por Europa fundamentalmente, siendo en contraste un conjunto de legados principalmente negros e indígenas los que han estado a la sombra de gran parte de lo que se enseña y aprende en la escuela, estando constantemente negados e invisibilizados. Es menester señalar que cuando se habla de esas tradiciones en las instituciones educativas, se tiende a folclorizarlas y se asumen como parte de una idiosincrasia y parafernalia limitada exclusivamente al baile y a las tradiciones culinarias.

En estas lógicas institucionales de reconocimiento, es importante mencionar un caso ocurrido en una de las tres instituciones educativas el día del acto cívico conmemorativo de la llegada de los españoles a América, en el cual no se le permitió a un niño afrodescendiente representar al personaje principal en la obra teatral porque “*Cristóbal Colón no era negro*”, y en su lugar le dieron el papel de las labores con las cuales se suele referenciar a los afrodescendientes, tales como el ser labrador o criado. Esto es sólo un ejemplo de la presencia de situaciones de tipo discriminatorio que refuerzan los estereotipos negativos que se viven en la escuela, así como el hecho de que muchas veces tanto los docentes como los compañeros no llaman a los niños y niñas por su nombre sino por la tonalidad de su piel.

Desde nuestros ejercicios de observación también fue posible evidenciar algunas prácticas en la cotidianidad de la escuela que develan la idea del prototipo del “blanco” como un ideal, el pensar que lo diferente es malo, que lo negro es feo y que hay legados ancestrales que no valen ante la racionalidad occidental. También hay que mencionar que en algunas aulas se percibieron sectorizaciones, como es el hecho de que muchos chicos afrodescendientes estén ubicados en los últimos lugares de las filas donde se relacionan poco con los demás; y en algunos casos fue posible leer una preferencia de los docentes por el estudiante que se le parece físicamente. Esta y otras situaciones generan en muchos chicos y chicas la percepción de no sentirse aceptados.

Ahora bien, al respecto de nuestro acercamiento a los planes de área en ciencias sociales y en concordancia con lo planteado con anterioridad, fue fundamental la lectura del decreto 1122 de 1998 el cual crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA para las instituciones educativas del país, y que es resultado de las reivindicaciones hechas por diversas comunidades afrodescendientes; la cátedra pretende darle un lugar a esos saberes, personas y culturas históricamente marginadas.

Durante el proceso de observación y análisis que se hizo de la cátedra de estudios afrocolombianos CEA, se hizo evidente que hace falta claridad en cuanto a su articulación con lo que se plantea desde el área de ciencias sociales, ya que si bien según el decreto la cátedra es una asignatura, en las I. E. ésta se maneja como un proyecto que se resuelve a partir de actividades sueltas o actos cívicos, e incluso, en algunos casos se presenta como opcional en cuanto a si deben incluirse en las clases regulares o no.

Vale la pena señalar que si bien nuestro interés en este trabajo no es enfocarnos específicamente en la CEA, ésta es tomada como un insumo significativo a la hora de analizar el lugar que tienen en el aula otros saberes, otros legados, otras formas de ser y de vivir que han sido históricamente invisibilizados. Es por ello que desde nuestra defensa por una escuela intercultural, partimos de resaltar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA es valiosa en tanto posibilita transformar las lógicas de saber que están presentes en la escuela, ya que permite poner los ojos sobre conocimientos, prácticas y legados históricamente marginados que no hacen parte explícita de los planes de área de ciencias sociales, la cual es un camino, en tanto se piensa desde un currículo escolar que se retome la diversidad cultural como eje fundamental. Es menester señalar que la CEA se concibe desde la norma como una tarea que compete a docentes de todas las áreas en tanto asignatura transversal, en el cual deberían participar y construir tanto docentes, directivos y estudiantes, pretendiendo transformar el modelo centralizado de conocimiento de las instituciones.

En el caso particular de las instituciones educativas analizadas y en cuanto al trabajo que se hace desde el aula y que aporta en la formación del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, resaltamos el trabajo realizado por un profesor de educación física en una de las instituciones, quien a través de la danza y la música enseña el lenguaje del cuerpo, las formas de comunicación de algunos grupos étnicos colombianos, con el interés que sus estudiantes conozcan, respeten y aprendan del otro, ese otro que es como ellos, con igualdad de capacidades y conocimientos.

No podemos decir que hay un reconocimiento nulo de la diversidad étnico-cultural en las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este trabajo, pero si se puede señalar que dicho reconocimiento pasa por conocer el folclor, bailes y las tradiciones culinarias de otras culturas; percepciones que siguen estando ligadas a una estructura eurocéntrica desde lógicas de la modernidad/colonialidad en cuanto a la mirada que se tiene de la diversidad étnica y cultural como una exotización y floclorización de sujetos y de culturas. Pero este reconocimiento que se ha propiciado en las aulas no se entiende como el hecho de otorgarle un lugar y un valor significativo a los saberes, prácticas y legados históricamente marginados, tampoco a develar las estructuras de poder y las lógicas hegemónicas que han hecho parte del devenir histórico de América latina y de grupos étnicamente diferenciados en esta sociedad estructuralmente diversa, una sociedad de la cual hacemos parte.

Partiendo de este presupuesto, nuestra intención está direccionada al reconocimiento e identificación de las modificaciones que amerita el plan de área de ciencias sociales en aras de otorgarle un lugar a esos legados históricamente negados y propiciar un diálogo entre diversas culturas y formas de ver el mundo, las cuales han estado relegadas en nuestro devenir como colombianos; de tal manera que propendan por una escuela intercultural, en la cual el currículo sirva de base para reflexionar por la diversidad como eje estructural de nuestra sociedad, que conlleve a que las aulas sean espacios de construcción, diálogo entre culturas y reconocimiento de lo diverso que somos.



Es necesario precisar que estas reflexiones e inquietudes también han sido abordadas por teóricos como Cristhian James Díaz (2010) quien se convierte en referente fundamental de este ejercicio con el texto *“Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”* en donde se apuesta por una pedagogía en clave de-colonial que posibilite una comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de unas prácticas educativas de carácter emancipatorio, así como así como la descentralización de la teoría tradicional de la escuela y que permita no sólo pensar unos contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también un trabajo educativo que proponga otras metodologías y apuestas didácticas (Díaz. 2010, p. 221). Partiendo de los planteamientos del autor se puede señalar que es necesario pensar-nos y reflexionar-nos en términos educativos por la estructura y entramado discursivo del proyecto colonial que aún en las aulas es visible y arraigado en los “diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana” (Díaz, 2010, p. p. 231).

Es en este orden de ideas que partimos de una pregunta que brinda el horizonte a esta investigación, la cual surge del problema esbozado y en concordancia con ésta pregunta, planteamos los objetivos que se pretenden alcanzar en esta propuesta investigativa y que serán profundizados a continuación.



## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las modificaciones que requiere el plan de área de Ciencias sociales de las instituciones educativas Pedro Claver Aguirre I.E. José Roberto Vásquez (sección Baldomero Sanín Cano) y el Colegio Antonino, para una enseñanza en perspectiva de-colonial?

## JUSTIFICACIÓN

Esta investigación cobra sentido e importancia en tanto pretende hacer aportes al currículo, elemento que concreta los aspectos culturales que promueve la escuela hacia la configuración de sujetos y sociedades. En este caso y de manera específica, en la consideración de los conocimientos necesarios y pertinentes para promover una educación que le dé lugar a la diferencia étnica y cultural, una educación en la que circulen saberes diversos que puedan dialogar entre sí, una educación que recoja y refleje las particularidades del contexto y de los sujetos que la habitan, como posibilidad de construir escuelas interculturales.

Uno de los aspectos relevantes de este ejercicio es que está fundamentado desde la práctica misma de los maestros en formación, una práctica que recoge experiencias, sensaciones, percepciones, surgidas de la cotidianidad de las aulas, de lo acontecido en la vida escolar. En este sentido, las reflexiones y modificaciones propuestas al plan de área de ciencias sociales tienen como fundamento las realidades leídas e interpretadas en contextos específicos, y en esa medida pueden considerarse pertinentes para estas realidades.



La escuela es un espacio en el que convergen todas las diversidades que constituyen la sociedad, y en tanto escenario de socialización que contribuye al re-conocimiento de sujetos, grupos y culturas estructuralmente diversas. Este ejercicio de propuesta curricular es significativo en cuanto pretende hacer aportes en esta dirección, dejando abierta la discusión para ser enriquecida a partir de las situaciones propias de la escuela que promuevan e implementen acciones decididas para formar hacia reconocimiento de la alteridad, las identidades otras y el diálogo intercultural.

Por tanto, hemos considerado que los ajustes y complementos que se le pueden hacer a los planes de área de ciencias sociales y por ende en las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este proceso, deben estar vinculados con unas particularidades surgidas en la cotidianidad de las aulas, así como el contexto cultural que permea la escuela, ya que como maestros podemos llegar a interpretar, re-conocer y re-leer unas dinámicas que se presentan en las aulas; ello con el ánimo de vincular unos contenidos, saberes y prácticas que favorezca el re-conocimiento de la diferencia en el marco de una escuela intercultural.



## OBJETIVO GENERAL

Establecer las modificaciones que requiere el plan de estudios de ciencias sociales de las instituciones educativas Pedro Claver Aguirre, I.E. José Roberto Vásquez (sección Baldomero Sanín Cano) y el Colegio Antonino, para una enseñanza en perspectiva decolonial que contribuya a la configuración de escuelas interculturales.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en los componentes de los planes de área de dichas instituciones educativas, la manera como se favorece o no, la configuración de escuelas interculturales a partir de una enseñanza en perspectiva decolonial.
- Proponer alternativas otras, que procuren enriquecer los planes de área hacia una enseñanza en perspectiva decolonial.

## ANÁLISIS DE ANTECEDENTES

En este apartado se abordará lo que se ha investigado con respecto a la interculturalidad en la escuela entre los años 2000 al 2015; desde el presente rastreo bibliográfico, se pueden resaltar algunos elementos relevantes en cuanto a lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y en dónde se han hecho en lo que concierne a la investigación y material académico referente a la diversidad cultural, la interculturalidad y cómo esto ha estado vinculado con la escuela. Si bien no todos los textos abordados obedecen al resultado de investigaciones, si logran mostrar discursos desde los cuales se entienden conceptos fundamentales como la interculturalidad, lo cual logra problematizar y contrastar elementos teóricos, metodológicos y discursivos que nos permite analizar cómo se entiende la diversidad cultural, la interculturalidad y su lugar en la escuela.

Es menester señalar también que el presente rastreo implicó un ejercicio de selección y depuración de numerosos artículos, que si bien abordaban el concepto de la diversidad cultural y la interculturalidad, eran hechos desde otras áreas del conocimiento o bien no tomaban como referencia la relación con la educación y la escuela, lo cual desbordaba tanto los alcances como los intereses de esta propuesta investigativa.

Las temáticas, búsquedas y reflexiones abordadas hacen alusión principalmente a asuntos como el bilingüismo en la escuela, la educación en comunidades indígenas y afrodescendientes en América latina, así como los procesos de integración de inmigrantes en las escuelas, asunto que por cierto tiene gran relevancia en países receptores de inmigrantes como España. Es menester señalar que dichas temáticas y textos tiene su particularidad con respecto a los contextos en los cuales fueron elaborados, si bien resaltamos el hecho de que muchos de estos escritos no fueron elaborados por maestros como tampoco son producto de prácticas e investigaciones que se hayan llevado a cabo en el aula de clase. Sin embargo, consideramos relevante para la presente investigación tomar entre estos insumos cómo se ha entendido la interculturalidad como concepto y cuál es la relación que se ha establecido entre

ésta y la escuela; partiendo de este panorama, presentamos a continuación los principales textos académicos abordados.

Podemos iniciar rescatando el trabajo realizado por el investigador Sebastián Granda en su texto “*Textos Escolares e Interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*” (2000), el cual habla sobre cómo los textos escolares siguen representando esquemas de racialidad, dominación y jerarquía enfocados principalmente, en la población indígena y a su vez hacen una completa invisibilización de la población Afroecuatoriana. La tesis muestra cómo el gobierno de Ecuador le ha dado una viraje, un cambio a las políticas educativas del país haciendo una serie de reformas al sistema educativo articulando el concepto de interculturalidad, pero a la hora de analizar los libros de texto señala que existe un problema latente escondido dentro de las imágenes, lecturas y actividades porque éstos expresan estereotipos en los cuales se categoriza al blanco-mestizo como sujeto civilizado y se presenta a los indígenas y afroecuatorianos como personas poco civilizadas, bárbaros, perezosos, es decir, con connotaciones negativas originadas desde el colonialismo y mantenidas por los grupos dominantes.

Es importante mencionar que en este trabajo investigativo se explica cómo la representación icónica y de lenguaje expresado en imágenes, fotografías y dibujos lleva a crear estereotipos y posteriormente situaciones de discriminación y racismo. Una de las ideas principales de la investigación de Sebastián Granda aduce que los estereotipos son una de las bases fundamentales del racismo y la discriminación afectando y desvalorando al afroecuatoriano, catalogándolo como persona perezosa, ladrona, malo y marginado, que solo sirve para trabajos operativos, situaciones que dan origen a la estigmatización racial y posteriormente a la dificultad para poder ingresar a trabajos y profesiones como la televisión y el modelaje.



Por su parte la discriminación y el racismo a la población afrodescendiente fue el eje fundamental para el trabajo investigativo de Magdalena Madany que se titula “*Los afroecuatorianos: el racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad*” (2000) es importante mencionar que este trabajo no habla directamente del concepto de interculturalidad, pero da excelentes elementos para hablar sobre el origen del racismo en Ecuador específicamente de las personas afro-ecuatorianas, también de manera crítica aduce cómo los medios de comunicación como la radio, la prensa, la televisión y también el modelaje, estigmatizan y discriminan este grupo poblacional generando un proceso de exclusión a nivel laboral en el país, este trabajo aborda el racismo asociándolo con la ideologías que permiten legitimar discursos y dividir la sociedad en grupos mayoritarios y minoritarios.

La investigadora Catalina Vélez por su parte aborda en su trabajo investigativo “*La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas*” (2002), buscó analizar todo el proceso de las reformas curriculares y la incursión transversal de la categoría interculturalidad en los procesos educativos de los países mencionados, los cuales fueron en América del sur líderes en promover políticas a favor de la población indígena y afrodescendiente. Es importante mencionar que hace una referencia muy importante al concepto de currículo y lo relaciona con la interculturalidad teniendo en cuenta que son esas prácticas visibles y no visibles, lo tácito y lo oculto, lo que permite detectar toda forma de poder y discriminación que ha subalternizado a indígenas y afrodescendientes.

Continuando desde el ámbito educativo, el autor Héctor Muñoz Cruz hace una investigación que se titula “*La diversidad en las reformas educativas interculturales*” (2002) en la cual analiza las implicaciones del entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural en la teoría educativa desde tres perspectivas: las propuestas de educación intercultural bilingüe, el enfoque demográfico sobre funcionalidad-distribución de las lenguas y el análisis de la diversidad en el marco del conflicto lingüístico e intercultural. Al



trabajar en las instituciones educativas bajo el enfoque de diversidad cultural se va forjando un nuevo concepto muy interesante que es el de la ciudadanía a partir de la participación política y democrática.

México por su parte ha hecho un gran esfuerzo por recuperar sus legados ancestrales y fundamentar desde las aulas la memoria histórica; Jesús Aguilar Nery en su artículo investigativo *“Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México”* (2004), da las definiciones sobre la educación intercultural en los discursos institucionales en México, mostrando las convergencias y divergencias, los problemas y las perplejidades que han tenido en la última década los discursos sobre la interculturalidad en las instancias oficiales. Se concluye que los discursos institucionales siguen mostrando fallas y contradicciones, especialmente en las políticas interculturales promovidas en las escuelas para atender la diversidad étnica en el país, dado que la interculturalidad ha tenido como sujetos de referencia a las poblaciones indígenas cuando debería dirigirse a toda la población. Por otro lado, se admite que a menudo en el sistema educativo el:

Reconocimiento de la multiculturalidad se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos, “...son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación... (Aguilar, 2004, p. 42)

Es por ello que señala que en términos educativos, uno de los principales desafíos es conseguir el paso de una situación multicultural a una intercultural mediante la eliminación de toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes que comparten el mismo territorio, asunto que implica la participación equitativa de la sociedad en su conjunto en procesos, económicos, sociales, culturales y políticos.



Por otra parte, las temporalidades y los procesos con los que los países latinoamericanos hacen su estructuración intercultural desde las universidades son el punto de referencia del trabajo de Felipe Gonzales Ortiz “*La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural*” (2004), y se enfoca en cómo la educación intercultural en la universidad es el significado de un procedimiento de socialización orientado a la formación de profesionales que sean críticos al momento de conocer los aportes de las distintas culturas. Este modelo de educación se ha centrado en los tiempos de la globalización, aunque son estos mismos tiempos los que debilitan la vinculación entre las diversas sociedades y los representantes políticos nacionales, es por esto que la educación intercultural es un paso que va más allá del reconocimiento de la diversidad y pluralidad cultural, ya que la postura del reconocimiento de la diferencia no acorta distancia social entre los grupos, se deben proponer procedimientos para hacer de la diversidad algo útil para la producción de una sociedad incluyente que no fragmente los apegos colectivos.

En el caso suramericano y analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural, Carmen Montesinos (2004) desde su trabajo investigativo “*Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reestructurativa*” se hace la pregunta ¿Cómo atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos en una sociedad que se propone ser democrática, pluralista, multiétnica y multilingüe? La política reconoce que la participación de los adultos de las comunidades indígenas es crucial para desarrollar un currículo y una pedagogía culturalmente pertinente, plantea que los saberes de las comunidades pueden llegar a constituirse en orientaciones para mejorar las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena, ya que al implementar métodos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes, los profesores generarán continuidad entre las normas de crianza del hogar y las utilizadas en la escuela. Por otra parte, se propone que las comunidades indígenas participen en la construcción de las actividades curriculares para así integrar los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar.



En la investigación “*El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad*”, (2003) Ana Inés Heras Monner Sans, parte de las preguntas ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de sí y de los otros? para indagar por las relaciones entre diversidad cultural y escuela, mostrando que los discursos cotidianos en el aula intervienen en la generación de conocimientos sobre la diferencia y la diversidad a veces de modo que las identificaciones culturales son estereotipos negativos con los cuales se estigmatiza a quienes se percibe como distintos.

Francisca Fernández Droguett en su trabajo “*El currículum en la educación intercultural bilingüe; algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*” (2005) comenta que las instituciones educativas concuerdan en la necesidad de desarrollar una pedagogía de la diversidad, fomentando el respeto mutuo entre culturas, a través principalmente de la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas, pero la enseñanza de una segunda lengua se ha fundamentado exclusivamente en la enseñanza instrumental de la lengua indígena, incitando únicamente su uso en forma oral. Afirma que América Latina se ha constituido históricamente en lenguas oprimidas por ser el medio de expresión de sectores sociales marginados y discriminados, y su situación de opresión deriva del hecho que sus propios hablantes sufren la misma condición. Por otra parte el principal instrumento de unificación lingüística ha sido la escuela.

En este mismo orden de ideas, la investigación de Fernández de C., María E.; Magro R., Marcela; Meza Ch., Mildred (2005) plantean una pregunta que es el título y la base fundamental de la investigación ¿*Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?* al dar solución a este cuestionamiento los investigadores encuentran un escenario complejo en la implementación de programas de formación docente porque no llenan las expectativas de la comunidad educativa y a su vez no son totalmente congruentes con las concepciones de interculturalidad y diversidad tal como son concebidos en la actualidad, esto ha generado que los docentes tengan vacíos en su formación teórica





principalmente en elementos y categorías que están implícitos en la pregunta inicial, esta falta de atención hacia la diversidad y la interculturalidad muestra a la escuela como un espacio monocultural donde solo se da una reproducción del discurso tradicional y mecanicista sumado a que se generan prácticas de discriminación y subalternización del estudiante indígena. Al final de la investigación ellos sugieren que la escuela debe estar comprometida con la revisión de su misión y acción, reconociendo la diversidad como un elemento consustancial al ser humano que se expresa en diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir y para llegar a ser una verdadera educación intercultural.

En el periodo comprendido entre los años de 2006 y 2008, se nota un marcado interés por trabajar el interculturalismo a partir de su relación con el concepto de ciudadanía, teniendo en cuenta la aparición de una ciudadanía cosmopolita, surgida de las migraciones, de las relaciones globales que nacen de intereses económicos, religiosos y políticos de los países. Así mismo, se muestra cómo diversos países quieren desnaturalizar el discurso hegemónico y eurocentrista, con unos intereses claros de reconocimiento y valoración de las diferentes culturas, en razón de que se ha tratado de entender y aceptar que existen prácticas, modos de pensar y modos de sentir diferentes, unos que han estado instaurados a lo largo de la historia y otros que entran en debate con estos, con la aparición de la sociedad global.

En cuanto a las investigaciones abordadas, cabe anotar la importancia de una elaborada por José Emilio Palomero Pescador, Martín Rodríguez Rojo y Pablo Palomero Fernández en su trabajo *“Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural”* (2006), en el que se muestra en primera medida un interés por definir el interculturalismo en relación con la ciudadanía cosmopolita a la que cada vez se tiende con mayor empeño, y sobre todo con mayor necesidad y proponen la idea de un ciudadano dialógico, con autonomía, poseedor de una subjetividad propia y distinta, como condición para entrar al disfrute de los derechos, dejando como base la idea de que la educación intercultural constituye un derecho primordial de la ciudadanía que, a su vez, se convierte en un motor de transformación de la sociedad.



De manera que el ciudadano, cuanto más intercultural más ciudadano, y cuanto más ciudadano, más intercultural, más miembro de la comunidad mundial.

En lo que respecta a la vinculación, las necesidades del contexto con la producción de los contenidos, retomamos las premisas de Beatriz Figueroa Sandoval y Mariana Aillon Neumann en su texto *“Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas”* (2008) procuran identificar de qué manera las universidades a través de sus avances teóricos en el ámbito de la investigación educativa pueden ayudar a los docentes en el ejercicio de mejorar sus prácticas pedagógicas, caso que no ha sido especificado de manera clara por estas mismas universidades, abogando por un puente entre academia y escuela. Para ello, se revisan tres unidades del libro que abordan la perspectiva de las teorías de aprendizaje socio-cognitivas, de las propuestas metodológicas del currículo oficial en cuanto al lenguaje, de los principios interculturales y de la teoría de las representaciones sociales, la que permite enriquecer la mirada de los estudios del fenómeno intercultural.

Por su parte Amilcar Forno, Pilar Alvarez-Santullano y Rita Rivera, en su *trabajo “Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche”* (2009), abordan la importancia que tiene el hecho de que a partir de la última década del siglo XX la educación intercultural bilingüe en Chile se instale como política estatal en contextos rurales indígenas, implementada en una primera instancia a través de planes pilotos y la estructuración del Programa de EIB del Ministerio de Educación (P.E.I.B) y reforzadas más tarde por la creación del Programa Orígenes con inclusión de fondos internacionales del B.I.D. Sin embargo estas políticas que irían acompañadas de una intervención directa en la infraestructura empiezan a tener unas reacciones de resistencia nacidas de una observación atenta de estos contextos y sus discursos que revelan tensiones en lo escolar y más evidentemente en lo comunitario, aunque este asunto se vea marginado por el carácter de neutralidad que se le aplica al currículo para la interculturalidad, limitando estrictamente los contenidos al mejoramiento de los

rendimientos, privilegiando principalmente sólo aquellos aspectos relacionados con la cultura indígena que sean convenientes y funcionales para tal objetivo.

Dentro de la indagación de antecedentes se hace evidente que en los últimos años la intelectualidad social y educativa ha puesto especial interés en todo el entramado intercultural por el hecho que representa un punto fundamental en los complejos procesos de socialización del mundo global contemporáneo. Es decir, la interculturalidad - y en un caso específico, la educación intercultural - se encuentra en una especie de boom hermenéutico y en un auge tanto de proyectos de investigación como de artículos reflexivos y de conceptualización teórica.

Vale la pena aclarar que muchas de estas producciones académicas tienen un enfoque contextual que en cierta medida presenta diferencias con la realidad latinoamericana ya que países como España y el mismo Estados Unidos poseen una gran cantidad de artículos en este tema por el hecho de que los procesos de migración se han vuelto algo de suma importancia en la agenda de sus políticas públicas, en tanto que en Latinoamérica se busca plantear alternativas propias y el problema no es tomado desde el fenómeno migratorio sino más bien en la intención de algunos sectores de grupos indígenas y afrodescendientes que han optado por reclamar sus derechos y la vinculación de manera igualitaria en las políticas públicas de los gobiernos a partir de unas propuestas por una pedagogía en clave de-colonial (Walsh, 2013).

Entre estas reflexiones también cabe destacar la propuesta de Eduardo Vila Merino (2011) quien escribe un texto nombrado *“Buscando un lenguaje común en educación: ¿de qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?”* en éste, el autor empieza planteando una conceptualización del término interculturalidad, haciendo énfasis en que, se confunde muchas veces con el simple reconocimiento de realidades multiculturales en los contextos sociales y educativos.



Por otro lado para el caso de América Latina, tomando especial referencia en México, Antolínez (2011) en su escrito “*Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*” menciona que la educación intercultural es el resultado de un gran proceso de reivindicación de los pueblos indígenas principalmente, donde se establece un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua, lo que se conoce como educación bilingüe intercultural. Por lo anterior es posible observar la existencia de similitudes y diferencias de la educación intercultural en los tres contextos abordados, para Antolínez hay unos puntos que permiten establecer convergencias entre los tres casos; son las demandas sociales y educativas de estos grupos las pioneras en tratar de dismantelar el orden estructural creado, viéndose enriquecido en la década de los sesenta con las múltiples críticas y exigencias de otros grupos de población que toman conciencia igualmente de su derecho a la diferencia. Además concluye que el multiculturalismo como aglutinador de movimientos sociales, la interculturalidad como cohorte y las propuestas educativas vinculadas son el resultado de la evidencia de que el proyecto homogeneizador de los diferentes Estados-Nación están siendo sometidos a la crítica y respuesta desde diferentes grupos, siendo quizá los más visibilizados aquellos que involucran a grupos étnicos en procesos históricos de exclusión social.

El artículo de Vera Maria Ferrão Candau (2010) “*Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*”, permite entender esta problemática anclada al escenario latinoamericano. En este texto se analiza la génesis histórica y la problemática actual de las relaciones entre interculturalidad y educación en nuestro continente, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica y entrevistas a personas y organizaciones dedicadas al tema. En un primer momento, la autora afirma que la interculturalidad (pensada desde la educación escolar indígena) en América Latina ha forjado un camino complejo y original que ha pasado por diferentes etapas: colonial, asimilacionista, de experiencias alternativas, y crítica. Afirma también que en Brasil los proyectos interculturales anteriores a las década del 90 excluyeron a la población afro, algo que se torna paradójico en un país con gran población afrodescendiente.

Sobre esto, Ferrão Candau plantea entonces algunas tensiones que surgen en el momento de pensar la interculturalidad y que se convierten en una especie de categorías dialécticas: Interculturalidad funcional vs. Interculturalidad crítica (tomando como referente las consideraciones de Fidel Tubino (2005), Interculturalidad para algunos/as vs. Interculturalidad para todos/a, Educación Intercultural vs. Interculturalidad como proyecto político, Interculturalidad vs. Intraculturalidad y finalmente, Reconocimiento vs. Redistribución. Todo esto lleva a plantear la conclusión de que es necesario vincular estas discusiones a la propuesta crítica intercultural con el fin de superar esa continua folclorización que se limita a incorporar, en el caso del currículo escolar, componentes generales de las culturas “diferentes”.

En el caso de Colombia, Marcela Piamonte Cruz y Libio Palechor Arévalo (2011) han escrito un artículo enfocado en analizar los procesos de etnoeducación en Colombia enmarcados en la interculturalidad. Es así que en *“Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano”*, los autores abordan la forma en que surge la etnoeducación como una política pública que en Colombia fue el resultado de los procesos de reivindicación cultural indígena, aspecto que se complementó posteriormente con la creación, por parte del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural con el fin de responder a las demandas por una educación superior indígena en el marco de la interculturalidad.

Para Piamonte y Palechor, en este ámbito político y pedagógico surgen entonces dos posiciones distintas respecto a los alcances y posibilidades de la política pública etnoeducativa como posibilidad real de interculturalización de los procesos de formación superior del sistema educativo oficial. Por un lado, mencionan citando a Elizabeth Castillo, Ernesto Hernández y Axel Rojas (2002), que los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen un replanteamiento del currículo con miras a una práctica





intercultural, mientras que desde la organización indígena se asume que el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales. Finalmente los autores exponen que en la construcción epistémica de una universidad etnoeducativa es indisoluble pensar en las diferencias entre conocimiento indígena y el conocimiento colonizador, entendiendo este último como el que se deriva de la lógica eurocéntrica, asunto que lleva a pensar en desafíos y retos que son propios en el camino que pretende llegar hacia la interculturalización de la educación superior.

Es imperante señalar que ese pensar los procesos interculturales parece dejar atrás la concepción institucionalizada y burocrática que pretendía propiciar una especie de tolerancia sin reconocimiento, y el discurso de la igualdad -homogenizante- de muchos organismos instaurados en la hegemonía del orden económico mundial, para trascender a una visión intercultural que tome en cuenta y reivindique las cosmovisiones de los colectivos históricamente subordinados, asunto que no es otra cosa que la apropiación de-colonial de nuestra realidad. En este orden de ideas, los planteamientos que realiza Axel Rojas (2011) en *“Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”*, permiten realizar un acercamiento a la forma en que desde una perspectiva crítica y decolonial, se analizan los procesos de educación intercultural en Colombia. Para Rojas, la cultura en su sentido amplio enfrenta hoy un problema relacionado con la certeza de habitar un mundo poblado por identidades culturales multiétnicas, lo que ha influido en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, con el fin de comprender la manera en que las relaciones entre culturas han adquirido tal relieve en las preocupaciones de nuestro tiempo, el autor se centra en analizar los programas de educación indígena y etnoeducación en Colombia planteada desde la esfera estatal. Aquí se critica la forma en la cual se ha asumido la interculturalidad, en tanto se ha concebido como una especie de gubernamentalización de la cultura, es decir, cómo estrategias, tácticas y autoridades que se plantean como alternativas de control de individuos y poblaciones o bien la eliminación de los conflictos que los afectan y que en consecuencia procuran conducirlos a la adopción de mejores prácticas de vida o en general, a la alteración de su conducta.



Encontramos también unas interesantes reflexiones y trabajos hechos en escenarios educativos en Chile con el pueblo mapuche, como el elaborado por Ibáñez-Salgado, Díaz-Arce, Druker-Ibáñez y Rodríguez-Olea (2012) *“La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación”*, en donde se problematiza desde un ejercicio investigativo sobre las relaciones que se establecen entre chicos de la escuela oficial y los estudiantes de la comunidad mapuche, para luego problematizar sobre cómo está estructurada una escuela en la cual falta trabajar en cuanto al reconocimiento de otras formas de ver el mundo.

Por otra parte el trabajo de investigación llevado a cabo en Costa Rica por Carol Graciela Morales-Trejos (2015) llamada *“Diversidad juvenil en el contexto educativo: Reflexiones para un abordaje intercultural”*, en ella la mirada está puesta en el reconocimiento de la diversidad cultural en los jóvenes desde el trabajo que el docente impulsa desde la perspectiva de la interculturalidad, la cual en términos generales rescate la diversidad de cada sujeto “así como las características comunes que permiten definir objetivos e intereses para trabajar juntos y favorecer procesos de diálogo y convivencia, basados en la equidad, el respeto, la interacción y la colaboración” (p. 6).

Una de las investigaciones más significativas que abordamos y que nos permitió establecer puntos en común así como de establecer contrastes con las elaboraciones latinoamericanas, fue los trabajos sobre el contexto español realizados por Vicente Jesús Llorent García y Rafael López Azuaga (2012) *¿Cómo podemos organizar un centro educativo intercultural? Propuestas prácticas desde España* y el texto de Rosa María Guerrero Valdebeniti (2013) *“Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: aplicación del programa de aulas temporales de adaptación lingüística”*, en cuanto al análisis de trabajo ATAL en el contexto español la propuesta del ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en donde se discute sobre la adquisición del idioma castellano de los estudiantes inmigrantes, sin que ello implique que se deban desconocer o

suprimir los legados culturales que traen consigo, siendo éste uno de los elementos que nutren tanto la propuesta del ATAL en particular como a la escuela en general.

Estos escritos nos permitieron establecer un contraste entre las formas bajo las cuales se ha entendido la interculturalidad en España y América latina, en tanto en el primer caso es imperante la relación de este concepto con los procesos migratorios que implica que se piense la escuela en relación con el cruce de la cultura del emigrante y su idioma con el sistema educativo español, mientras que desde la perspectiva de América latina se aborda principalmente en relación con lo indígena y lo afrodescendiente en la escuela, así como desde las propuestas institucionales que irrumpen en la escuela ante la necesidad de integrar los diversos grupos que conforman la sociedad.

Para concluir se puede decir que existen una gran cantidad de artículos que reflexionan o problematizan a nivel conceptual la diversidad cultural y la interculturalidad sin estar necesariamente ligada a ejercicios de investigación propiamente en educación o en el aula. En cuanto a los matices que se puedan vislumbrar, se resalta las formas en las cuales se entiende la diversidad cultural en diferentes contextos, además de una amplia discusión que no sólo está presente en la educación, sino también en otras áreas de las ciencias sociales y que en su gran mayoría evidencia que hablar de interculturalidad es aún un asunto ligado a perspectivas y líneas de pensamiento, en tanto no hay un consenso de lo que implica hablar de ello, y en su lugar, dicha premisa está sustentada en el contexto que lo aborda, encontrando matices propios de un concepto en discusión (y tal vez en constante re-construcción) pero del cual innegablemente se está hablando en la academia cada vez con mayor resonancia.



## MARCO TEÓRICO

Partiendo de la pregunta que orienta la presente investigación, ¿Cuáles son las modificaciones que requiere el plan de área de ciencias sociales de las instituciones educativas Pedro Claver Aguirre I.E. José Roberto Vásquez (sección Baldomero Sanín Cano) y el Colegio Antonino, para una enseñanza en perspectiva de-colonial? la interculturalidad es el piso teórico, siendo la categoría central de este ejercicio, y a su vez se abordan las categorías de pedagogía de-colonial, currículo y enseñanza. En este orden de ideas se comenzará hablar sobre la interculturalidad, dado que ella representa ese horizonte que se desea alcanzar mediante la pedagogía de-colonial siendo ésta la segunda categoría de ser abordada, concebida ésta como la estrategia o camino a seguir para actuar y modificar el currículo, para por último desarrollar los conceptos de currículo y enseñanza.

Es menester resaltar que elegimos el concepto de currículo y no el de plan de área como categoría, dado que su sentido amplio lo incluye como uno de sus elementos constitutivos, además porque hablar desde el currículo nos permite reflexionar sobre la pertinencia y el sentido de la elección de los contenidos, entendidos éstos como aquello que amerita ser enseñado en la escuela.

## INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad muchos autores la han expresado como una ideología, otros como una teoría, o algunos más, la minimizan, solo como una relación entre culturas; pero en realidad su significado va más allá de estas tres referencias y durante los últimos treinta años

ha sido eje central de algunos movimientos sociales que vieron en ella un horizonte y una alternativa de resistencia a diversas formas de discriminación, subordinación e invisibilización causados por los efectos de la colonialidad.

Por su parte la colonialidad ha instalado relaciones de dominación-subordinación que han estado presentes durante más de cinco siglos y han sido las causantes de situaciones de discriminación de etnias y géneros, la diferenciación de clases y culturas, el etnocidio, entre otros hechos que están presentes en la actualidad mundial y que han dado como resultado la aparición de muchos movimientos sociales como los que emergieron en América Latina, entre ellos se cuentan las luchas, protestas y conformación de organizaciones sociales indígenas en Ecuador y Bolivia, también de grupos afrodescendientes en Ecuador; grupos que tienen como objetivo enfrentar las formas de discriminación y exclusión social.

Si bien se puede plantear que las relaciones entre los grupos humanos han sido histórica y globalmente caracterizadas generalmente como violentas, hostiles e impositivas, la particularidad del contexto latinoamericano permite poner en manifiesto y necesario debate los imaginarios, discursos y prácticas que han sido resultado directo de un proceso de colonización que se ha llevado a cabo y sin pausa, desde el siglo XVI.

En este sentido el camino de consolidación de lo que hoy conocemos como Latinoamérica, ha intentado -y de hecho lo ha logrado- reproducir en todas sus esferas sociales componentes propios de lo que Arturo Escobar (2003) y otros intelectuales de las ciencias sociales que se identifican con las ideas del grupo de estudio Modernidad/Colonialidad, han propuesto como el *sistema mundo moderno colonial*, en el cual se hace recurrente la pretensión universalizadora de las formas de vida europeas y por ende la negación de la alteridad étnico-cultural. Aunque el colonialismo ha desaparecido en muchos países inclusive de los que se independizaron de España en el siglo XIX, todavía existe de manera visible o soterrada este proceso que por ningún motivo se puede confundir





por colonialidad, aunque son términos derivados, tienen un significado completamente distinto y eso lo podemos ver a partir de los postulados de Nelson Maldonado Torres (2007) que dice:

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Maldonado Torres, 2007, p. 12)

Según lo anterior el colonialismo se refiere a una relación de dominación-soberanía de un país de carácter político y económico; la colonialidad implica y permea todas las relaciones que pueden existir entre los grupos sociales marcados a partir de un ideal de una raza y unos lineamientos orientados por el capitalismo a solamente valorar y validar un tipo de cultura. Todas las expresiones del colonialismo van enfocadas hacia un objetivo en común y es poner en claro y validar las formas de dominación, subalternización racial y/o cultural que trasciende los planos ideológico, social y subjetivo de las personas. La colonialidad está presente en este mundo contemporáneo en las formas de conocimiento, el sistema económico, el sistema educativo, los medios de comunicación, entre otros. A modo de ilustración, podemos traer a colación los planteamientos del autor sobre la colonialidad, en tanto señala que:

Se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado Torres, 2007, p. 131)





Es importante resaltar que la colonialidad genera, promueve y valida, estereotipos, formas de discriminación, y relaciones de desigualdad en nuestra sociedad. Existen tres expresiones de la colonialidad que, parafraseando a Maldonado-Torres (2007), van desde las formas de explotación y dominación relacionadas con la colonialidad del poder; la producción, validación y reproducción de algunos saberes y conocimientos en detrimento de otros, o colonialidad del saber; y por último la experiencia vivida en la colonización, su impacto en la experiencia humana y el lenguaje, reflejadas en la colonialidad del ser.

En este orden de ideas, la colonialidad históricamente ha tenido lugar en la construcción de los estados nacionales latinoamericanos, ya que la tendencia hacia una homogeneización responde a los intereses de la cultura dominante -en este caso eurocentrista- y ha conllevado a la inferiorización y subordinación de identidades culturales otras.

Por su parte, la interculturalidad es un proyecto político que busca reconocer, intervenir y transformar toda forma de diferencia o desigualdad social, que promueve el reconocimiento de las comunidades étnicamente diferenciadas, un respeto por sus cosmogonías, costumbres y formas de organización social, sin minimizarlo a un plano relacional; la interculturalidad implica:

Un proceso de denuncia y transformación de las asimetrías sociales, culturales, económicas y políticas, resultado de una construcción que atañe a todos los actores de la sociedad en su conjunto y no solamente a aquellos que, desde la cultura dominante, se consideran integrantes de la diversidad. (Vélez, 2002, p. 15)

Complementando la idea anterior, es importante mencionar la visión de Catherine Walsh (2005) sobre la interculturalidad, quien afirma que:

La Interculturalidad no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí, tampoco se trata de volverlas esenciales o de entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles; se trata en cambio de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2005, p. 7)

Con esta visión el concepto de interculturalidad, no se limita a aceptar a las personas y las “diferencias”, o llegar únicamente al respeto o tolerancia entre todos, sino que es construir espacios en los cuales circulen de manera equitativa conocimientos, saberes y subjetividades sin que exista una supremacía de unos grupos y saberes sobre otros.

Es entonces imperante en esta investigación resaltar los vínculos que se tejen entre la escuela y la interculturalidad, en la medida en que creemos que es necesario propiciar desde nuestro trabajo como docentes un tipo de escuela donde se re-conozca la diferencia, otras formas de ver y estar en el mundo, así como develar unas estructuras de poder latentes tanto en la sociedad como en la escuela, propias de la colonialidad en América Latina. Podemos señalar entonces, retomando a Cañulef (1998) que esta escuela pensada y concebida desde la interculturalidad debe permitir:

El repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin

de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes. (Cañulef, 1998, p. 234)

Esta escuela planteada desde la interculturalidad, tiene como apuesta la valoración de diferentes manifestaciones culturales propias de sociedades estructuralmente diversas como la nuestra, propiciando alternativas para enfrentar problemáticas latentes en nuestro contexto como el racismo y la idea de superioridad cultural, presentes desde la época colonial.

En conclusión la interculturalidad tiene como objetivo actuar sobre esas estructuras heredadas de la colonialidad, desde el saber, el poder y el ser, buscando constantemente decolonizar el pensamiento y las jerarquías que impiden una interacción equitativa entre culturas; todo este horizonte se puede alcanzar mediante un camino y ese es la pedagogía decolonial.

## **PEDAGOGÍA DE-COLONIAL**

La implantación y establecimiento por parte de los europeos de una nueva religión, una nueva cultura y unos nuevos saberes sobre la población indígena y afrodescendiente en la época de la conquista y de la colonia, ha llevado a subvalorar el conocimiento y cultura de estos últimos considerándolos como un saber poco útil porque no era de origen europeo, no era producto de seres “racionales” y no contaba con el “rigor científico” propio de occidente, esto es confirmado por Olaf Kaltmeier (2012) quien dice:

La acumulación de saberes fue parte integral de los proyectos coloniales. Contar, medir, clasificar y representar han sido desde los primeros contactos culturales de esa época métodos para adquirir conocimiento sobre el otro. Desde esta percepción, el punto de partida para la producción del saber es el sujeto racional moderno de occidente. Tal perspectiva ego-céntrica lleva a un etnocentrismo del

conocimiento, en que los otros son construidos como seres inferiores.  
(Kaltmeier, 2012, p. 25)

Los europeos al llegar al continente americano juzgaron a la población nativa acorde a sus propios saberes y conocimientos sin detenerse a conocerlos a profundidad, en ese momento comenzaron a clasificarlos y representarlos como seres inferiores, sin cultura y desvalorando su conocimiento porque lo consideraban carente de rigor científico y racional, validando solo el saber originado en occidente. Podemos entonces señalar que si bien la colonialidad busca mantener desde el poder, el ser y el saber una cultura dominante enmarcada en unas relaciones desde la jerarquía y la desigualdad, la de-colonialidad por su parte busca todo lo contrario, ya que tiene como objetivo develar condiciones y estructuras históricamente arraigadas, es decir va más allá de un proceso de descolonización, en tanto no solamente busca cambiar el control político, la soberanía territorial y de recursos en el marco del colonialismo europeo, sino que apunta a establecer un estilo de vida otro, es decir una superación y emancipación en términos históricos, políticos, ideológicos, culturales y locales. Es por ello que consideramos pertinente retomar a Ávila Pacheco (2010) en tanto señala que la de-colonialidad:

Encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde las lógicas otras y pensamiento otros a la deshumanización, racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical del ser, del poder, del saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedad distinta. (Ávila, 2010, p. 99)



Si bien la de-colonialidad busca enfrentar unos conflictos que son producto de la modernidad, ella no se queda solo en la identificación de los problemas o de los fenómenos; la de-colonialidad busca reconocer y develar algunas formas de injusticia, las problemáticas sociales y la subalternización de los grupos culturales, que han sido afectadas por la colonialidad y la centralidad del conocimiento dando cabida a formas otras de ser, poder y saber.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos preguntarnos ¿La de-colonialidad es también una meta a alcanzar, un horizonte a vislumbrar de la misma manera que la interculturalidad? La respuesta es que la de-colonialidad no es un fin o un punto de llegada, es un camino en tanto se concibe como:

Herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención, la de-colonialidad no es más que los esfuerzos y las energías históricas y emergentes. (Ávila Pacheco, 2010. p 155)

En este sentido la pedagogía de-colonial es una estrategia para transformar y develar esas relaciones y prácticas coloniales que durante mucho tiempo han asignado la connotación de “otros” a individuos y grupos sociales distintos, categorizando su historia y sus conocimientos como poco racionales. Esta pedagogía está encaminada a la transformación del sujeto colonizado en tanto busca:

Re-construir, des-aprender para re-aprender nuestros magisterios, y nuestras interacciones, y nuestras didácticas, y nuestras academias, es la tarea decolonizadora de la pedagogía en el transcurrir cotidiano, lo cual acontece no en la espectacularidad de grandes cambios sino desde el giro epistémico



intentado en la esfera particular de cada actor social de la educación como una apuesta de vida, de dignidad y de responsabilidad con las generaciones del presente y de su inmediato porvenir (Argüello, 2015. s, p)

Apostar por una pedagogía de-colonial implica una autorreflexión desde nuestra condición de seres humanos y docentes de las condiciones geográficas, sociales y culturales que se gestan producto de la colonialidad afectando nuestra visión del mundo y las relaciones entre los seres humanos. Sobre este asunto, el camino para realizar una transformación comienza desde uno mismo como sujeto reflexivo y así reconocer al “otro” como un sujeto de saber y productor de conocimiento.

Al hacer una apropiación para este proceso investigativo de la propuesta que realiza Catherine Walsh en torno a la pedagogía de-colonial, nos posibilita trabajar con todo el entramado teórico ya planteado, pues nos remite a concebir lo pedagógico desde las maneras y prácticas de existencia, desde el pensar, desde el sentir, en sí desde el vivir, en este caso de las comunidades oprimidas y sus luchas reivindicativas; en ellas es condicional el enseñar y el aprender críticamente las realidades de la lógica civilizatoria eurocéntrica como primer paso para la consolidación de acciones insubordinadas que impliquen descolonizar la pedagogía, la educación, la escuela y el aula. En palabras de Walsh (2013):

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013, p. 29)



Estas consideraciones hacen notoria la influencia que para Catherine Walsh y su propuesta pedagógica de-colonial tuvieron los constructos teóricos de Paulo Freire, quien es en gran parte el principal precursor de la corriente crítica en la educación latinoamericana. En este sentido la crítica a las estructuras sociales de la colonialidad en clave educativa y/o pedagógica, se torna un compromiso con referente político, siendo Freire quien “dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretelar lo pedagógico-político y lo político-pedagógico” (Walsh, 2013, p. 38). Por lo tanto la reflexión crítica de la matriz colonial, racial, y la concientización colectiva y transformación, son elementos propios de la pedagogía política, emancipadora y de-colonial.

En síntesis, la pedagogía de-colonial como estrategia para desarrollar en las aulas escolares, debe posibilitar la apertura de escenarios en los cuales se legitime aquello que Axel Rojas ha llamado inflexión de-colonial, sobre todo cuando la finalidad está centrada en abordar, problematizar y construir relaciones desde un marco de interculturalidad crítica. En palabras del autor:

La inflexión de-colonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. (Rojas, 2011, p. 21)

Es preciso señalar que lo intercultural y lo pedagógico-de-colonial deben pensarse como una apuesta política que busque a través de la reconfiguración de la práctica educativa y subjetiva del maestro en las escuelas, una misma reestructuración del orden social en donde se hagan válidas las diferencias étnicas y culturales. Esta apuesta política se debe hacer desde el componente educativo, el cual es un elemento de gran influencia para los estudiantes y los



mismos maestros, si se desea hacer un cambio, en el cual los sujetos rompan esas cadenas y esos legados que ha dejado la colonialidad, se debe poner mucho énfasis en construir o modificar el plan de área, develando esas estructuras curriculares que mantienen y fomentan estructuras coloniales, y por ende modificar esas prácticas de enseñanza que muchas veces buscan mantener esa centralidad del conocimiento occidental, en conclusión el papel del docente al orientar su praxis desde la pedagogía de-colonial es intervenir directamente sobre el currículo y la enseñanza.

## **CURRÍCULO**

Al hacer un acercamiento a la categoría de currículo se encontró que tenía diferentes concepciones, las cuales van desde lo académico hasta relacionarla con el entorno social donde interactúa la comunidad educativa. A grandes rasgos, la categoría currículo tiene dos características fundamentales: una de ellas es su complejidad, Sacristán (2010) aduce que “el concepto currículum apela a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto” (p 12). Si bien la complejidad del currículo, no es sinónimo de difícil comprensión, el autor plantea que la palabra currículo no se puede encuadrar en un solo contexto, grupo de personas, o en un solo proceso educativo, en tanto siempre estará en constante interacción y transformación dependiendo de la realidad, subjetividad del sujeto y del contexto socio-cultural donde está inmersa la escuela.

El currículo además de complejo posee una segunda cualidad y es que es un término polisémico, es decir tiene muchos significados dependiendo del tiempo y la finalidad en la cual el autor lo haya abordado, como se explica a continuación:

En el campo de la educación, currículum es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas para este término se cuentan por centenares. Casi podría decirse que hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas. (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 6)

Es decir, todos los aspectos educativos que están relatados en la historia de la humanidad son hechos que pertenecen al ámbito curricular, porque involucra un proceso en la formación del individuo; enseñar a cazar, a ser artesano, a ser soldado, y muchas funciones y oficios existentes en la antigüedad son formas y expresiones curriculares de las mismas culturas con el fin de enseñar al individuo a ejercer su papel y su función en la sociedad que además no son un producto e invención de occidente sino que son producto de todas las culturas del mundo que descubrieron y utilizaron ese arte de enseñar.

Es debido a lo anterior que consideramos valioso hacer un breve rastreo histórico al concepto del currículo, en tanto concepto polisémico y complejo que nos posibilita comprender de manera más amplia el plan de área de ciencias sociales y las dinámicas escolares en cada una de las instituciones educativas. Podemos iniciar mencionando la raíz etimológica del concepto, la cual se origina en la antigua Roma como se explica a continuación:

Su origen etimológico y su uso pueden asimilarse al término en sí o a sus antecedentes, y también a significados estrechamente asociados. Tal es el caso del concepto ‘camino’, que es por donde se corre, se realiza la carrera o su



proceso. Por ello ‘currículum’ se puede asimilar a *cursus honorum*, que en la antigua Roma se refería al recorrido vital a través de las sucesivas responsabilidades, honores y premios que un ciudadano ocupaba. Este concepto se relaciona directamente con nuestro actual currículum vitae (Herrán, 2012, p. 287)

No se puede asociar completamente el origen del currículum con su forma etimológica, es decir como palabra, porque según la sociedad o contexto en el que se utiliza, cobra un significado distinto a su actual comprensión actual, el cual está relacionado directamente desde el ámbito educativo y la antigua Roma lo tomaba desde un ámbito político y ciudadano.

En la edad media, ya existían dos conceptos que se acercan a la definición de currículum una ella es el *trívium* que es el estudio de la gramática, la retórica y la dialéctica y *cuadrivium* que es la formación académica que recibían los pitagóricos, en astronomía, aritmética, geometría y música (Herrán, 2012). Según lo anterior ya había una cierta asignación y división por materias y áreas con el fin de lograr aprender un conocimiento específico, estas formas de división pueden ser considerados como los primeros planes de estudios, que se diseñan y aplican con el fin de formar a un ideal de ser humano.

Es a partir del siglo XX que se menciona por primera vez el concepto de currículum desde el ámbito educativo esto lo explica bien Díaz Barriga (1999):

El concepto “currículum” es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. [...] Si bien en la década de 1920 ya circulan ensayos que orientan a la problemática curricular, es después de la Segunda Guerra Mundial cuando aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de ese período se ubican Principios básicos del currículum

(Tyler, 1949) y Elaboración del currículo (Taba, 1962). Como consecuencia de lo expuesto, sostenemos como afirmación central de este ensayo que la teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense. (Díaz, 1999, p. 16)

Es desde este momento que comienza a masificarse las diferentes concepciones polisémicas de currículo el cual lo convierten en un concepto diverso y complejo. En este orden de ideas, podemos complementar con los planteamientos de Maribel Pérez citando a Pansza, M (2005), “currículo se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la implementación didáctica” (p. 3) según la autora, el concepto sólo está relacionado con los planes de estudio, dejando por un lado otros elementos que son parte del contexto escolar y que configura y alimentan ese currículo escolar, tales como: documentos oficiales, libros de texto e inclusive la forma como interactúan estudiantes y profesores en el aula escolar; es por eso que Carlos Valenzuela (2011) citando a Alsina (2000) comenta que existe unas tipologías de este concepto como se explica a continuación:

Se refiere a cuatro tipos de currículum: El currículum oficial, que viene dado en el conjunto de documentos que oficializan las autoridades educativas o asociaciones de un lugar y que fijan o proponen los programas de las asignaturas, contenidos mínimos, objetivos que deben alcanzarse, etc. El currículum potencial queda determinado en publicaciones docentes, libros de texto, materiales, etc. El currículum impartido es el que efectivamente desarrolla el profesorado en clase a lo largo del curso, y por último el currículum aprendido es el que efectivamente queda adquirido por el alumnado. (p. 14)

El párrafo anterior complementa el panorama sobre el concepto de currículo, este último ya no se enfoca exclusivamente desde los planes o programas de estudios, sino que involucra otros estamentos importantes de la comunidad educativa, pero deja a un lado el

contexto socio-cultural en el cual está inmerso la escuela y los que interactúan en ella; es por eso que se debe tener en cuenta que el currículo también se ve mediado por la cultura, el contexto escolar y la experiencia del sujeto. Retomando a Sacristán (2012) quien cita a Edwards y Mercer (1988) y Pérez Gómez (1991) se señala que “en la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos” (p. 26). Según esto, el conocimiento escolar no es exclusivamente del docente, sino que es construido y/o modelado entre estudiante y profesor, mediado a su vez por el contexto cultural.

De acuerdo con lo anterior, el currículo no abarca exclusivamente los planes de estudio como se quería ver anteriormente, ya que está influenciado directa e indirectamente por los estudiantes, docentes, directivos, comunidad educativa, entes estatales e instituciones sociales, es decir por el contexto y la cultura. Esta forma de concebir el currículo está siempre en constante interacción y por tanto en muchos casos en un constante debate entre lo propuesto desde el currículo científico, lo que se enseña en las escuelas y el currículo centrado en la realidad del contexto, la experiencia y el conocimiento del estudiante, buscando el desarrollo, personal, social y actitudinal del sujeto. Según los planteamientos de Fancy Castro (2005) quien cita a Poggi (1998):

El currículum se asume como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento. (p. 17)

El currículo no es solamente un conjunto de planes de estudios, asignaturas o una forma de organización escolar, la base de su definición parte de una “construcción” donde se

involucra todo lo anterior, agregando que éste está hecho por sujetos que están inmersos y atravesados por una cultura y esto es lo que le da un matiz muy especial a su definición.

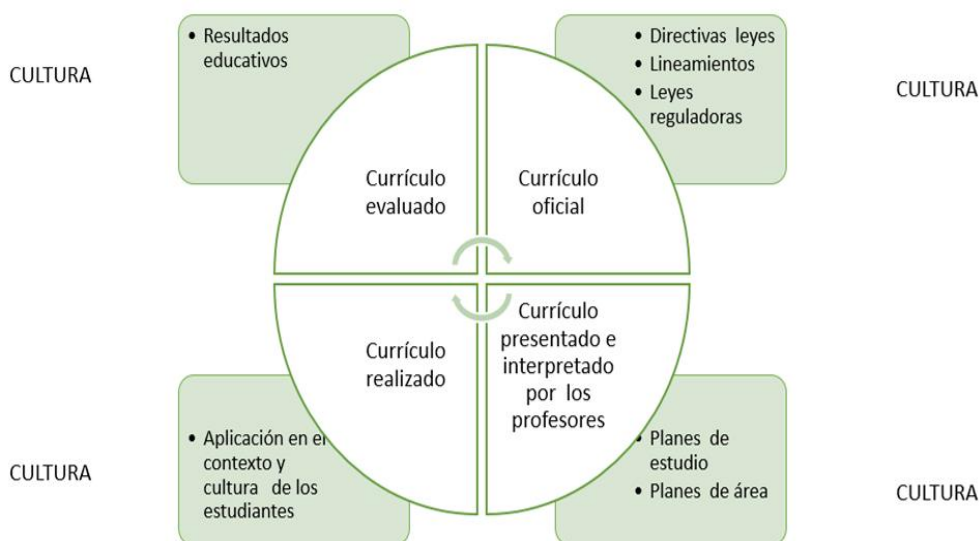
Teniendo en cuenta lo anterior y en el marco legal de la ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN define que el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Una de las formas en que podemos visualizar el currículo es por medio del plan de área (gráfico 1) el cual parte de la estructura, la planeación de los contenidos y los objetivos tanto del MEN como de las instituciones educativas, el plan de área es un modo de observar y analizar el currículo en una institución educativa.



Gráfico 1. Elaboración propia.



Es importante mencionar la relación casi simbiótica entre currículo y cultura, dado que son los sujetos quienes construyen e influncian el currículo. Por tanto, el currículo es un componente que está permeado por la cultura, así como en constante construcción y deconstrucción, en tanto concebimos que una “institución educativa sin contenidos culturales es una ficción es una propuesta vacía” (Sacristán, 1991, p. 12)



**Gráfico 2. Elaboración propia retomando planteamientos de Sacristán (2010) y (2012).**

En términos generales para esta investigación nos fundamentamos en la definición que nos brinda Gimeno Sacristán (1991) sobre el currículo, quien lo contempla como:

La expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (...)

Es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad

que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. (p. 12)

Al utilizar la palabra pasarela nos estamos refiriendo a ese centro, a ese puente donde caminan y circulan las personas, el currículo es prácticamente eso, un puente un lugar donde confluyen y caminan subjetividades, experiencias, formas de expresión cultural, formas de visión sobre el mundo, teniendo en cuenta el conocimiento oficial, el conocimiento científico, el de los docentes, y los saberes de los estudiantes que parten de su experiencia y su realidad.

Complementando los planteamientos de Gimeno Sacristán, vimos pertinente abordar los aportes de Marco Raúl Mejía (1999) quien en primera instancia hace una crítica a la sociedad y a la escuela actual, las cuales adoptaron una concepción y práctica del currículo a partir del fenómeno de la globalización; es decir que ya no se trabaja a partir de un contexto social sino que la escuela debe adaptarse a unas exigencias y políticas de organismos externos que no tienen relación ni concordancia con las necesidades contexto. El autor señala al respecto que:

Las exigencias productivas de la sociedad globalizada opera como presión sobre el currículo, exigiendo que tenga una orientación básico-profesionalizante frente a las nuevas realidades con las cuales se constituye la base del hecho globalización; es decir, lo científico-tecnológico, lo que algunos autores han denominado: “vocacionalización de los currículos”. (Raúl Mejía, 1999, p. 5)

Otros de los efectos de la globalización en el currículo actual es que se siguen manteniendo estructuras coloniales que construyen, mantienen y fomentan inequidades y desigualdades sociales. Marco Raúl Mejía brinda una solución partiendo de repensar nuevamente el currículo como:

Uno de los elementos fundamentales de estos cambios es la manera como en la reorganización del poder-saber se gestan nuevas desigualdades, mucho más amplias que las tradicionales fundadas en los procesos de clase (sin que éstas dejen de existir) y que se hacen visibles hoy en el discurso y en la práctica de lo que se ha denominado la multiculturalidad. Allí aparecen con características propias los problemas de etnia, género, paz, derechos humanos, raza, generacionales y otros que reorganizan las formas del poder y de dominación en la sociedad. Por ello, para quienes venimos de la educación popular, se nos hace indispensable no sólo pensar el problema de la equidad, sino la manera como en las prácticas educativas se hacen visibles estas dominaciones. (Raúl Mejía, 1999, p. 20).

Teniendo en cuenta todo lo anterior y al haber abordado diferentes definiciones del currículo, nos fundamentamos desde las premisas de Gimeno Sacristán quien lo aborda desde el ámbito cultural, en tanto se puede ver en cada una de las realidades sociales de cada una de las instituciones educativas; así mismo retomamos a Marco Raúl Mejía el cual relaciona el currículo con un conjunto de prácticas y acciones realizadas por toda la comunidad educativa con el fin de develar estructuras y prácticas que fomenten la equidad social, pero a la vez busca transformar ese currículo promoviendo una formación de sujetos, críticos y políticos con capacidad de empoderarse de los problemas y situaciones de su localidad.

Nos fundamentamos en éstas dos formas de entender el currículo, en la medida en que permitan el reconocimiento de comunidades étnico-culturales, saberes y prácticas otras, que conllevan a enfrentar toda forma de subyugación, inequidad, injusticia, inferiorización y jerarquización, para poder lograr la emancipación de unas lógicas coloniales que nos permita construir una sociedad más justa y equitativa. Éste tipo de currículo propuesto por Sacristán y Mejía es abierto y flexible a los cambios que se pueden trabajar en conjunto con la

pedagogía de-colonial, buscando combatir las formas de colonialidad del ser, saber y poder para llegar finalmente a alcanzar el horizonte de la interculturalidad.

## **ENSEÑANZA**

La enseñanza se convierte en el canal de comunicación para que el docente pueda interactuar con el estudiante desde una perspectiva de-colonial, si el currículo actúa como fondo, la enseñanza es el medio y es la herramienta para complementar el acto educativo.

En la búsqueda del concepto de enseñanza, desde una perspectiva que involucra algunos aspectos relacionados con contenidos decoloniales, procuramos abordar este concepto de enseñanza a partir de su practicidad en lo que necesitamos, que es básicamente la posibilidad de dar un giro u otra mirada a la manera de enseñar, de educar y de comunicar, de transmitir lo que pretendemos, teniendo un buen conocimiento de la población estudiantil a quienes pretendemos enseñar o a quienes vamos a transmitir estos contenidos. En ese sentido, nos acogemos a lo indicado por Maldonado-Torres quien nos dice que:

En primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización y en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (Maldonado-Torres, 2007, p. 160)

Esta concepción de la enseñanza nos posibilita el transformar-nos durante la práctica a partir de la utilización de otras formas de transmitir contenidos, significados, historias, que



involucren y den protagonismo al otro del que siempre nos olvidamos, a sus producciones epistemológicas, a sus narraciones, a sus historias y a sus vidas, como herramienta de transformación hacia lo que se pretende, un cambio de perspectiva y de actitud frente a estos saberes, culturas y pueblos.

Ahora bien, en este recorrido hemos podido identificar que después de los años noventa se sigue abordando, investigando y trabajando el concepto de enseñanza, el cual lo relacionan como parte del acto investigativo, porque es a partir de la investigación educativa que el docente se puede dar cuenta sobre cómo enseña y en qué medida puede perfeccionar este acto en beneficio de él y del estudiante, también el docente se puede dar cuenta sobre cómo es esa relación entre los contenidos que se están impartiendo y su relación con la cultura y sociedad en la cual la escuela está inmersa, esto lo explican Cadavid & Calderón (2004) citando a Stenhouse (1996) quien afirma que “la enseñanza es entendida desde la investigación, lo que posibilita el perfeccionamiento del profesor y el mejoramiento del currículo, o lo que es lo mismo, éste hace posible el perfeccionamiento de la enseñanza” (p. 27).

Otra de las miradas importantes sobre el oficio de enseñar, es la que hace Sacristán, quien además de trabajar el tema del currículo relacionado con la cultura, visualizó el gran potencial de la enseñanza, ya que ésta se podría consolidar como un puente de comunicación entre escuela y sociedad, mediados a la vez por lo cultural y el contexto social donde están inmersas las personas que conforman la comunidad educativa. Por tanto, si partimos de una enseñanza pensada desde la reflexión y la autonomía por parte del docente podemos visualizar como meta una verdadera transformación del currículo y por ende también el de la escuela, es por eso que el concepto de enseñanza no debería estar desligado del contexto cultural de los estudiantes, ya que además de conocimientos, los docentes, enseñan y transmiten prácticas, herencias y legados culturales, tal cual lo explican Ana Cadavid e Isabel Calderón (2004) quienes citan a Sacristán (2004)

El ejercicio de la práctica de enseñanza y la planeación del currículo evidencian la concepción de cultura, entendida no como un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino como el legado social mediatizado, por la enseñanza, la selección de los contenidos a enseñar y por la planeación del currículo que se reproduce, construyéndose y reconstruyéndose a través de la reflexión, de la acción de enseñar y aprender, y de las condiciones sociales, políticas y económicas a las que se ve abocada la práctica que posibilita la comunicación de la escuela con la sociedad y la transformación en la planeación del currículo. (p. 148)

El docente es el centro y la base fundamental del proceso de enseñanza, él es el que planea, construye, de-construye y re-construye el currículo y es el que selecciona los contenidos a enseñar teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de la escuela y las intenciones frente a esos contenidos, es a partir de la enseñanza que el docente transmite conocimientos y a la vez genera un ambiente de aprendizaje en el cual se pueden transferir legados culturales. En términos generales, consideramos que el concepto de enseñanza debe ser necesariamente abordado desde la manera de comunicar, de enlazar, de unir a través de un puente de contenidos, esos saberes surgidos y leídos de la práctica, de la cotidianidad de las aulas y que a partir de nuestra interpretación y de la autonomía podemos utilizar como herramienta de transformación.

En este orden de ideas consideramos pertinente soportarnos teóricamente de los planteamientos de Paulo Freire y en su libro “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” (2004), quien nos propone una enseñanza que contenga la importancia de llevar a la práctica cotidianamente para mejorar la educación, pues su simple conocimiento o repetición no son suficientes para que se cumpla.



Freire es enfático en indicar que la enseñanza nunca se debe limitar al mero ejercicio de transmitir esos conocimientos con los que nos encontramos los maestros y que están prediseñados y estipulados sin tener en cuenta en algunas ocasiones la complejidad del contexto, indica también que el ejercicio de enseñar debe ser respetuoso con la autonomía del educando, lo que consideramos además muy valioso, puesto que es precisamente a ese punto al que nosotros (los maestros) debemos poner especial cuidado, al educar a partir de la tolerancia y la aprehensión de la realidad, lo que sugiere que nosotros como maestros debemos identificar e interpretar esas realidades y a partir de ellas buscar la transformación del educando; para ello, debemos tener muy presente sus costumbres, sus prácticas, sus conocimientos, sus saberes y sus creencias, siempre con la certeza de que podemos ser protagonistas del cambio, de que tenemos la posibilidad de tener una nueva mirada al mundo, así como de aprender ya que somos nosotros quienes desde nuestras aulas, desde nuestra autonomía y la interpretación sobre y en la escuela, en tanto para Freire la escuela debería “respetar no solo los saberes con los que llegan los educandos, es decir, saberes socialmente construidos, sino también discutir con los alumnos la razón de esos saberes, en relación con la enseñanza de los contenidos”. (p. 15)

Coincide además Freire, con nuestra idea de que la educación es la forma más efectiva de intervenir y de influir en el mundo, y por tanto es desde la enseñanza desde donde podemos partir, armados del mayor compromiso posible a la hora de iniciar el viaje hacia la transformación de este mundo que habitamos y que deseamos cambiar, es desde la enseñanza desde donde a partir de nuestras decisiones, que hay otras maneras de ver el mundo, de comprender esas realidades a las que han estado expuestos y de mostrarles que otras historias son posibles y deben ser posibles.

Es necesario también, entender que tal como lo plantea Freire, la enseñanza debe estar en relación directa con el diálogo, es decir, tal como nosotros lo entendemos y lo planteamos, con la necesidad de involucrar el uso del lenguaje y la narrativa en el proceso de enseñar y en términos generales en la manera de intervenir en cada uno de los sujetos y su mundo.

Consideramos pertinente abordar este concepto en la medida en que apunta a la formación de la autonomía del ser y creemos que desde esta perspectiva se sustenta lo que nosotros hemos nombrado como la emancipación del conocimiento, es decir, en tanto procuremos y propiciamos en los demás actitudes críticas y acertadas de la realidad que vivimos, pero es necesario también entender que estas prácticas de búsqueda de la libertad, la dignidad y la autonomía son prácticas inacabadas y constantes, en la medida en que el “respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no, concedernos unos a los otros, -el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos-”. (Freire 2004, p. 28)

Desde esta perspectiva, Freire nos recalca que el conocimiento nos permite hablar de algo pero el saber nos permite hacer algo y que una enseñanza que quiera conducir a hacer personas libres, debe escapar a la mera *TRANSMISIÓN* de conocimientos. No hay un profesor y un alumno en el proceso de aprendizaje de Freire, sino que ambos tienen algo que aprender y algo que enseñar. Existe un feedback, una ida y vuelta. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un contexto de realidad concreto, y es importante vincular la construcción (que no estudio meramente como estamos acostumbrados) de conocimientos a esa realidad.

Es importante conocer y analizar, siempre desde un punto de vista crítico, esta realidad. Para después, sobre ese conocimiento, construir otro que tienda a motivar la participación activa de la persona que aprende (¡y también de la que enseña!) en procesos encaminados a transformar esa realidad en busca de una mayor justicia social. Ésta es la dimensión política del planteamiento educativo de Freire.

Al tomar los postulados de Freire y de muchos otros autores expuestos en la presente investigación, en su mayoría apuntan hacia un fin específico y es la transformación del





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estudiante, donde algunos teóricos lo enfocan solo desde el ámbito de memorizar conocimientos, y otros como es el caso Freire y Sacristán, es la construcción de un sujeto crítico y político, que tenga esa capacidad de transformarse a sí mismo y poder transformar el contexto socio-cultural donde vive e interactúa con una comunidad en general, podemos entonces con la enseñanza enfocada desde una pedagogía de-colonial lograr ese proceso de transformación que comienza en reconocer y aceptar que existen una diversidad de saberes que son tan válidos como los emanados de occidente; es también reconocer y construir con el estudiante una comprensión de los problemas que son causados por la colonialidad y que se pueden crear esas estrategias para enfrentar dichas problemáticas es entonces que la enseñanza se convierte en ese medio (con un hilo conductor que es la pedagogía de-colonial) que pueda vislumbrar ese horizonte no tan lejano de la interculturalidad.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

## DISEÑO METODOLÓGICO

### ENFOQUE: COMPRENSIVO

Teniendo en cuenta las características y propósitos de nuestro trabajo, este ejercicio se enmarca dentro de la investigación comprensiva, toda vez que asume al lenguaje como la principal herramienta o mediación para el desarrollo del mismo, como el medio por el cual se accede a la comprensión de las realidades sobre las cuales se indaga, y a los sentidos y significados que en ellas se leen e interpretan; tal como lo afirma Alvarado (2009).

El lenguaje como reproducción simbólica en sus estructuras fundamentales, se constituye así, en expresión de un texto social, de una objetivación, que encierra el sentido de las vivencias que le dieron origen. Es un sentido oculto que requiere ser desentrañado. Es un texto que requiere ser interpretado. (S.P)

La investigación comprensiva parte de las experiencias, las costumbres y la forma de comunicarse entre las personas, para aproximarse a lo que sucede con los actores sociales a partir de la interpretación. En nuestro caso puntual, se buscaba comprender asuntos de la realidad social propios de la escuela, en este sentido, asuntos que no solamente toca con los estudiantes sino también con nosotros como maestros en tanto interactuamos conjuntamente en dicho escenario; en este sentido ninguno de los sujetos que están involucrados en la realidad que se pretende indagar son tomados de manera objetivada, por el contrario se reconoce su carácter histórico, su capacidad de acción y por tanto se asumen como sujetos participantes de este ejercicio.

Desde la investigación comprensiva el lugar del investigador también tiene unas implicaciones específicas, es decir, nosotros como maestros nos hemos asumido a partir de



un compromiso ético, entendiendo que poseemos y venimos cargados de una subjetividad, la cual pesa mucho en el momento en que el investigador entra en contacto con esa realidad social activamente, sin quedar por fuera sino que incide en ella, por tanto entendemos que esto implica pensarnos no solo esas dinámicas de la escuela, sino también el lugar del investigador, y es así como se procuró estar al margen de esas subjetividades y evitar cualquier tipo de juicios de valor a la hora de analizar, interpretar y opinar en torno a documentos, diarios y observaciones hechas.

Finalmente queremos decir que el presente es un ejercicio de comprensión constante, que no es estático ni de por vida y que con nuestra presencia puede que se modifique o no, estas maneras de percibir esas realidades, esto solo se sabrá con el tiempo.

## **INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA I.A.E**

La investigación acción educativa a partir de Elliott (1993) pretende, aportar información para mejorar la práctica educativa, de tal manera que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio, en relación con la comprensión de las realidades educativas y/o los conocimientos sobre la enseñanza.

De acuerdo con la investigación acción educativa existen tres fases para el desarrollo del proceso a seguir:

### ***1. Deconstrucción:***

Desde este enfoque, en esta primera fase se propone no solo la reflexión sobre la propia práctica docente, sino un proceso de deconstrucción de la misma. De acuerdo con Restrepo (2014) la fase de la deconstrucción es aquella en el que el docente analiza minuciosa y



cuidadosamente su propia práctica, a partir de las observaciones que se hacen en la cotidianidad escolar.

Durante esta fase se realizó una lectura detallada de los planes de área de ciencias sociales de las instituciones en las que realizamos nuestra práctica docente, con la intención de identificar en ellos contenidos, metodologías, y demás elementos que pudieran favorecer o no, una enseñanza en clave de-colonial para la construcción de escuelas interculturales. De igual manera durante esta fase y mediante la observación participante se recogió información acerca de lo que los y las estudiantes saben, piensan, dicen, acerca de las diferencias culturales.

En este sentido, lo realizado en esta fase nos dio insumos para volver sobre la propia práctica, y reflexionar sobre lo que amerita ser enseñado, de qué manera enseñarlo y para qué enseñarlo cuando tenemos como horizonte una enseñanza para una escuela intercultural.

## ***2. Reconstrucción:***

Con la reflexión que hacemos sobre nuestra práctica en la fase anterior y teniendo en cuenta lo que nos dice Restrepo (2014) con respecto a que la reconstrucción sólo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica, sin tratarse tampoco de apelar a una innovación total sin reconocer algunos éxitos de lo ya existente. Se analizaron pues algunos aspectos que podrían ser trabajados y complementados dentro de los contenidos que nos proponía el plan de área de ciencias sociales, de manera que pudiéramos reafirmar lo pertinente y complementarlo con nuevos esfuerzos por vincular temas y metodologías mediante las cuales se pudieran ver favorecida una enseñanza de-colonial.



Fueron analizados diversos documentos, entre ellos los diarios pedagógicos, con la intención de extraer y sacar ideas claves que nos pudieran ir dando insumos para la elaboración de las herramientas que buscarán vincular estos contenidos interculturales y complementarlos con los ya existentes.

Así entonces lo que se hizo en un primer momento fue la adaptación y adecuación de unos contenidos desde una lógica de-colonial, de tal manera que fuimos adecuando y planeando nuestras clases a partir de la elaboración de una unidad didáctica que vinculara y abarcara los temas del currículo, pero que estuviera direccionada por las observaciones, análisis e interpretaciones que hicimos de nuestro ejercicio inicial de deconstrucción, obteniendo como resultado unas unidades didácticas que si bien abarcaban los contenidos indicados por las mallas curriculares, fueran generosas en la vinculación de contenidos que dieran espacio a lo de-colonial, un ejemplo de ello es la manera como se trabajaron temas como el siglo XX y la segunda guerra mundial a partir de una unidad didáctica llamada: *la colonialidad de la sociedad en el siglo xx, posterior a la segunda guerra mundial*, trabajada en el grado octavo de una de las instituciones educativas.

## **EVALUACIÓN**

En la fase de la evaluación, ya con un inventario más amplio de lo que pudimos analizar y recoger en las fases anteriores, nos dedicamos a tomar las decisiones acerca de cuáles serían las modificaciones que ameritan el plan de área de ciencias sociales en términos de contenidos, metodologías, recursos y demás, para que en la práctica se vea favorecida una enseñanza intercultural. De tal manera, consideramos importante empezar con una triangulación de la información, en la que cruzamos las lecturas y las marcas hechas a los diarios pedagógicos y a los planes de área de ciencias sociales de las tres instituciones, una lectura en donde pudiéramos identificar aspectos reincidentes, particularidades y características en común, que pudieran hablar de generalidades en la escuela y sobre las cuales se centró nuestro esfuerzo a fin de realizar esas modificaciones o esos complementos que consideramos relevantes y propios hacer al currículo.

Teniendo en cuenta lo que nos dice Restrepo (2014) en torno a que la última fase de la evaluación se monta y se deja actuar por cierto tiempo, acompañando su accionar con notas detalladas que conduzcan a derivar luego indicadores de efectividad. Queremos señalar que nos vemos optimistas y expectantes ante la posibilidad de que nuestros aportes, complementos y modificaciones, sean y hagan parte del camino hacia una transformación efectiva de la educación en el propósito de hacer de nuestras escuelas espacios de prácticas que vinculen y favorezcan la diversidad, entendiendo que este es un proceso que no se agota aquí, es algo que debe seguir y que debe obviamente involucrar otros actores de la educación, es un proceso cíclico, toda vez que siempre se vuelve sobre la práctica, lo que necesariamente implica tomar nuevas decisiones sobre nuestro quehacer docente y sobre esos contenidos explícitos o implícitos en los planes de área que nos obligan constantemente a preguntarnos por nuestras obligaciones y responsabilidades.

En concordancia con lo anterior nos centramos en aquellos aspectos que consideramos claves a partir de la observación, la lectura de los planes de área y los diarios realizados a lo largo de nuestro ejercicio de práctica, y de los cuales emergieron unas categorías que vinculan y proponen los cambios que creemos amerita el currículo de las instituciones donde realizamos nuestro ejercicio, unas categorías que están basadas en aquellos temas que podría inferirse son los que necesitan ser complementados y trabajados para que la enseñanza de contenidos en clave de-colonial se vea enriquecida, conscientes de que este proceso es constante, sistemático y que tendrá nuevas modificaciones, por tanto solo con el tiempo podrá darse cuenta de su éxito.

## **TÉCNICAS**

### **1. Análisis documental:**

Para nuestro trabajo y nuestras intenciones se hacía sumamente necesario un acercamiento al currículo, sus mensajes, lo que nos dice y obviamente lo que no nos dice, por tal razón, se hace necesaria esta técnica como punto de partida en nuestro proceso



investigativo, para ir ampliando las percepciones y análisis que teníamos frente a estos contenidos, de esta manera entonces lo que hicimos fue una recolección y lectura paso a paso de los planes de área de Ciencias Sociales bajo una mirada interpretativa de cada uno de ellos y a la luz de la pregunta, fue aquí en donde se realizaron marcas con la intención de construir el sentido e ir develando el significado de lo que el texto nos decía, esto es, lo que inferíamos que nos decía el texto en lo que contiene y de lo que carece en relación con nuestra intención de identificar contenidos que favorecieran o no una pedagogía de-colonial.

Se realizó posteriormente una lectura conjunta de los planes de área de ciencias sociales de las tres instituciones identificando el sentido de lo que tenemos pero ya en un paso conjunto, y luego se hacen unas lecturas cruzadas de las marcas realizadas a los planes de área, de donde emergen a partir de unas generalidades, la identificación de unos hallazgos a la luz de la pregunta que seguidamente implicó dar la organización a esos hallazgos en unas categorías reflexionadas y construidas desde el proceso posterior de escritura.

## **2. Observación participante:**

Consideramos que con esta técnica, el docente investigador interactúa directamente con el grupo, ello con el fin de comprender su dinámica, sus experiencias, sus percepciones y la realidad de su contexto, por su parte este ejercicio de observación se realizó desligado de los señalamientos y juicios de valor que pudieran existir en la práctica y en las ideas mismas del docente, especialmente aquellos hacia los y las estudiantes.

Así entonces lo que se pretendió fue la recolección de unos datos que dejarán constancia en nuestros diarios, no solo lo que se encontró, como ya lo decíamos, en los planes de área de las instituciones, sino de esas otras dinámicas que surgen en la misma práctica,

desde las interacciones en el aula con nuestros estudiantes, los compañeros y personal en general de la institución, así como las transformaciones que ellas tenían en nosotros como maestros, las relaciones que se tejen entre los estudiantes, profesores, directivos, empleados y el mismo contexto en general.

## **INSTRUMENTOS**

### ***Diario pedagógico:***

Dice Marta Lorena Salinas (2009) que el diario pedagógico está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. El diario pedagógico, por lo tanto no solo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas.

Por tal razón es evidente, que si nuestro ejercicio fue un ejercicio en el que le dimos especial importancia a la observación e interpretación con la intención de proponer unos cambios o modificaciones que nacieran además, de la reflexión de esas observaciones, en cuanto a esos aspectos que se identifican y que nos hablan de la interculturalidad en los planes de área, fuera éste el instrumento que necesariamente se propone a partir del enfoque, para plasmar todas esas impresiones y valoraciones de la práctica cotidiana, que le dieran fundamento a nuestros escritos, hallazgos y categorías.



## EJEMPLO DIARIO PEDAGÓGICO:

**No de Ficha:** 2

**Fecha:** Semana del 31 de Agosto al 4 de Septiembre

**Institución Educativa:** Sección Baldomero Sanín Cano

**Grupo:** 4.2

**Docente:** Alexander Meneses Nieves

**Tema:** Primeros pobladores de América

**Descripción:** Se continúa el tema con los primeros pobladores de América y se sigue la técnica del árbol del conocimiento, debido a que los y las estudiantes tienen sus árboles y se va a comentar su experiencia y los conocimientos que aportaron a dicha actividad, se realizó un árbol en general para recoger la información de todos los niños y las niñas, y se analizaron varios árboles del conocimiento, lamentablemente algunos niños al terminar el ejercicio en la casa, no siguieron la regla estipulada que en lugar de imaginarlo se colocaron fue a investigar, o la más posible es que el papá o la mamá se colocaron a investigar para perfeccionar la tarea del niño o la niña. Es importante mencionar que algunos niños también al darse cuenta de lo que pasó, inmediatamente se colocaron a juzgar a esos compañeritos y compañeritas y decían comentarios ¡eso es hacer trampa! el profesor dijo que la tarea era imaginada, los implicados al confrontar la información tomaban reacciones de silencio y no siguieron participando en la actividad, la mayoría de los niños dieron aportes muy importantes acerca de cómo eran las personas que vivían en el año 1400, su imaginación dio muchas claridades y percepciones que más adelante se van a detallar a continuación.

Luego de hecho la primera parte, se les pide a los niños que escriban los resultados del árbol, esto con el fin de contrastar la información en una próxima oportunidad con lo que



dicen otros niños, se sigue viendo una característica peculiar como en las anteriores clases y es el concepto de tiempo y esto me hace preguntar comprenden el tiempo a corto plazo y a largo plazo, ¿cómo puedo enseñarles a comprender el tiempo a ellos? principalmente elementos que nos son tan comunes porque los dinosaurios no se veían en esa época ¿si el tiempo hace parte del plan de estudios de la institución porque los niños muestran falencias en ese tema?, ellos hicieron un nuevo árbol con la información de los compañeritos; una niña de 10 años dijo:

-“No solo aprendemos de usted profe también aprendemos de nosotros mismos y de nosotros mismos y de nuestros compañeros”

-Entonces yo pregunte: ¿El conocimiento valioso es el que brinda el profesor?

-Una niña de 10 años responde “si es muy importante lo que usted dice, pero también es importante que nosotros participemos en la clase participando aprendemos”

-A lo cual pregunté también ¿Aprendemos de nuestros compañeros? Y una niña de 11 años respondió:

-“Sí, aprendemos de ellos cuando hablan en clase de un tema”

Momento seguido, se les hizo una reflexión sobre el aprendizaje colaborativo y que el objetivo del árbol del conocimiento era aprender de mí, de mi compañero y del profesor. Se finaliza la actividad revisando los árboles del conocimiento y diciendo que se van a utilizar para la próxima clase.

**Acontecimiento relevante:** excelente los aportes que dieron en los primeros árboles del conocimiento y sirvieron como acontecimientos importantes en tanto ellos mencionaban que los primeros hombres que vivían en América en el año 1400 eran cavernícolas se les preguntó nuevamente como eran los cavernícolas o se imaginaban los cavernícolas desde las siguientes preguntas:

-¿Quiénes vivían en el año 1400?

-¿Dónde vivían?

-¿Cómo se vestían?

Unos contestaron que vivían cavernícolas y dinosaurios, que los cavernícolas eran como animales y se comportaban como animales y se vestían con pieles de animales. Una niña de nueve años contestó que vivían indios que eran negros, que eran persona como animales y se comportaban como animales porque cazaban también animales; se les hizo la pregunta de ¿cómo se imaginaban los indios? un niño de 10 años responde que los indios eran pequeños, usaban calzoncillos, eran salvajes y se comportaban distinto a las personas “normales” al preguntarle a ellos quien eran las personas normales, ellos y ellas dijeron que éramos nosotros. Un niño de 10 años responde que otra de las características de los indios es que son seres salvajes que no se comportan como seres normales, que cazan animales y se visten como animales y que algunos son salvajes porque cazaban personas completas, son también salvajes porque matan a los animales y se pintan la cara.

Unos niños señalaron en su exposición una frase muy característica: “eran salvajes y que no eran personas” que algunos de ellos no tenían alma y llegaron a responder que a veces tenían demonios adentro.



-Vivían en cuevas, no tenían camas y dormían en el suelo, vivían en cuevas frías y miedosas.

Otros decían que vivían en chozas de palo y paja, que sus cosas eran muy distintas a la de los seres humanos normales, así como que ellos viven en selvas, en árboles muy metidos en bosques, también que muy poquitos vestían pantalones, usaban taparrabos, ropas de animales y vestidos muy característicos.

**Reflexión teórica:** la información da unas luces muy claras acerca de la percepción de los niños y niñas frente a los primeros pobladores de América, una visión sesgada permeada por esa imagen moderna de lo que es un indígena, todavía siendo tratados como indios diferentes y connotados como otros y vistos gracias a esa educación occidental y eurocéntrica, diciendo que ellos son personas salvajes que vivían en grandes selvas y que se comportaban como elementos, es decir ni siquiera los catalogaban como personas, porque ellos consideraban a las personas como seres normales es decir como a nosotros, ellos son salvajes y como salvajes se comportan distinto porque cazaban animales, se vestían con pieles de animales y se comportaban como animales, es muy común también ver que marcan la diferencia en su forma de comportarse y en su forma de vestir, consideraban que ellos tenían una forma de ser casi exótica porque se pintan la cara y visten distintos a lo que ellos consideran personas normales, esta información es una clara evidencia de un pensamiento colonial, discriminante exótica y minimiza al indígena como un salvaje que no llega a la connotación de ser persona.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## HALLAZGOS

A estas categorías emergentes se les dio un nombre partiendo de lo que se encontró en los planes de aula, de las conversaciones y lecturas suscitadas en cada una de las clases, es por ello que éstas categorías contemplan tanto los relatos, las apreciaciones y reflexiones de los estudiantes y maestros, todas ligadas a una pregunta y a un problema que direcciona esta investigación. En este orden de ideas, es fundamental señalar que este ejercicio de categorización es el resultado de un complejo trabajo de síntesis en donde cada categoría aborda amplias discusiones, observaciones y reflexiones generadas en cada una de las clases de los maestros en formación. Estas categorías que emergen de este ejercicio investigativo denotan cada una de ellas un esfuerzo por hacer una escuela más incluyente y abierta a pensamientos y sujetos otros, apostando por una escuela que favorezca el reconocimiento de la diversidad; las categorías que serán desarrolladas a continuación son: *la presencia del pasado, el re-conocimiento del otro y otras narrativas.*

Estos nombres son la apertura a la interpretación de esas dinámicas que surgieron en la relación de aprendizaje entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, siendo todas productos de la reflexión de cada uno de los investigadores a la luz de la cotidianidad de las aulas, es por ello que son el resultado de lo que se encontró en cada uno de los días en los cuales tuvimos la posibilidad de compartir desde el salón de clases, de la revisión documental, la observación participante, así como de los aprendizajes de nuestros estudiantes que poco a poco nos demostraban que enseñamos más con lo que somos que con lo que sabemos.

### **I. La presencia del pasado**

Para comenzar a hablar sobre la presencia del pasado es necesario remitirnos a las condiciones que dieron origen a la categoría, al igual que hacer alusión a lo que entendemos



por ella y la trascendencia que cobra en el marco de una propuesta enmarcada en la perspectiva de la pedagogía decolonial, que busca pensar las modificaciones que ameritan los planes de área de Ciencias Sociales de estas tres instituciones educativas del Valle de Aburrá para una enseñanza que propicie nuevas formas de conocer, ser y estar en el mundo, basado en el reconocimiento de las diferencias culturales, propendiendo por la construcción de escuelas interculturales. Para este ejercicio nos interesa hacer énfasis en lo que concierne a nuestra propia historia, local, nacional y regional.

Es posible afirmar que las propuestas curriculares de las instituciones mencionadas se sustentan en un tipo de educación que exalta el proyecto moderno europeo cuando busca enaltecer formas de ser, pensar y vivir, propias del devenir histórico europeo, conllevando a que los legados, tradiciones, prácticas, producciones culturales e historias de muchos pueblos originarios de América sean relegados y abordados de manera secundaria en relación con la historia de los europeos. No se parte de los propios relatos fundacionales, de la tradición oral, o de las versiones propias de los grupos ancestrales americanos para hablar de lo que ha acontecido y se aborda su historia desde lo meramente enunciativo dejando de lado la comprensión de las estructuras que históricamente han generado la marginalidad de unas culturas en relación con otras, así como las reflexiones sobre el presente que permitan pensar-nos un futuro como posibilidad de cambio y mejora.

Es menester resaltar que en las instituciones educativas se tiende a asumir las sociedades prehispánicas en América únicamente desde las culturas Aztecas, Mayas e Incas, por tanto fue posible identificar varias particularidades: por una parte, se hace referencia a éstas desde la visión y versión histórica del colonizador estructurando el currículo escolar con los procesos históricos europeos bajo la idea de la *"historia universal"*, en donde en muchas ocasiones se plantea que los pueblos originarios de América Latina "entran" en la historia cuando tienen contacto con los europeos, supeditando las formas de vida, de ser, estar y pensar, de estos grupos ancestrales a las de los europeos. Desde una historia tradicional que toma como punto de partida la conquista de estas tierras y que se aborda desde la óptica



oficial del colonizador constituyéndose históricamente como una sola versión predominante, se genera que muchos de los estudiantes solo hagan alusión a estas civilizaciones desde el periodo de la conquista, desconociendo ese legado que antecede a este proceso y los saberes, conocimientos, tradiciones y prácticas que tuvieron lugar antes de la llegada de los europeos.

*“pues yo sé que (los indígenas) era una gente que estaba aquí y que los conquistaron los españoles, pero antes de eso yo no me acuerdo profe”*

Estudiante del grado 8.

El segundo aspecto es un acercamiento prácticamente nulo desde el aula hacia las otras culturas y pueblos que no hicieron parte de esa “centralidad” pero que tuvieron lugar por ejemplo en nuestro país y de los cuales poco sabemos, como por ejemplo de los afrodescendientes, de otras culturas indígenas, así como de las mujeres, obreros y otros grupos que han jugado un papel significativo en nuestra historia. Estos grupos no los encontramos presentes en los planes de área de ciencias sociales, conllevando a que su discusión en el aula parta más por la intencionalidad de los y las docentes de traerlo a colación. Esta manera de asumir las ciencias sociales generan claras formas de pensamiento en los y las estudiantes que determinan una marcada postura frente a los hechos históricos, así como una percepción de que el protagonismo en la historia pertenece fundamentalmente al hombre blanco europeo.

*“Los europeos son más listos que los indígenas, los indígenas son salvajes porque ven un animal y lo que hacen es cazarlo o lo ven en peligro y no lo salvan, los europeos tienen más investigaciones y esos son legados”*

Estudiante del grado 5.

**Pregunta problematizadora:**

**¿Cómo se gobernaron y organizaron las sociedades antiguas y cómo ha cambiado esto con el tiempo?**

**Núcleos temáticos:**

- Semejanzas y diferencias de sociedades antiguas con las contemporáneas.
- Nociones conceptuales de política, autoridad, justicia, poder.
- Sistemas políticos y organización social en las grandes culturas antiguas (antiguo Egipto, polis griegas, Imperio romano, cristianismo primitivo).
- Grandes cambios y transformaciones socio-políticas en la antigüedad (de los reyes al gobierno turnado, con la *democracia* y la *República*; y de las sociedades paganas a los sistemas religiosos monoteístas cristiano y musulmán).
- Generalidades del sistema político colombiano y su orden constitucional.

**Fragmento del plan de área de ciencias sociales grado 8°**

A modo de ejemplo y con respecto al anterior fragmento de uno de los planes de área de ciencias sociales, se evidenció que la pregunta problematizadora que se trae a colación, deja al margen procesos llevados a cabo en tierras americanas y la importancia de otras formas de organización social, en tanto se abordan como base fundamental de la civilización humana a las “grandes culturas antiguas” del mundo occidental tales como la romana y la griega, dejando al margen los procesos llevados a cabo en otras partes del mundo tales como en la propia América Latina. En cuanto al contexto local, en este apartado del plan de área de ciencias sociales se aborda el sistema político colombiano en relación con las formas de organización que han surgido en el contexto occidental europeo, tales como la democracia y la idea de república, pero no se enuncian otras formas de organización social que son propias de los pueblos ancestrales de Colombia, las cuales quedan en la marginalidad de lo que usualmente se aborda en el aula.

Resaltamos así mismo que no se abordan los grupos que habitaron el actual territorio colombiano y sigue existiendo una serie de indicios en los estudiantes que reflejan que hay poco conocimiento respecto a los legados de los grupos indígenas y de comunidades afro principalmente:

1 8 0 3



*“pues profe, pues que yo sepa somos producto de un mestizaje con ellos (los indígenas)  
pero conservamos poco”*

Estudiante del grado 8.

Un tercer aspecto a resaltar tiene que ver con la manera como se abordan diversos acontecimientos históricos y cambios sociales acaecidos en Colombia durante los siglos XIX y XX, así como lo que tiene que ver con el respeto por las diferencias culturales que tienden a ser abordadas de manera superficial, reducidas a eventos aislados, o bien con actos cívicos que cobran poca relevancia en los procesos de aprendizaje, y favoreciendo la construcción de estereotipos, como los que evidenciamos acerca de los indígenas y los afrocolombianos, como esclavos, débiles, o bien como personajes secundarios y pasivos en los procesos históricos de nuestro país; como ejemplo de ello podemos hablar de la manera como se ha abordado en las instituciones educativas el proceso de independencia y la lucha de los movimientos sociales, en tanto no se les ha dado un lugar de relevancia a grupos históricamente marginados como los indígenas y afrocolombianos.

1. Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.
2. Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.
3. Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).
4. Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación.
5. Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. (C)
6. Identifico las personas afectadas por los problemas. (L)

**Fragmento del plan de área de ciencias sociales grado 8°**

Partiendo entonces de la importancia que cobra en esta investigación el recuperar ese pasado subyugado e invisibilizado, así como el develar unas condiciones y estructuras históricamente arraigadas que han estado y están vigentes en la escuela y por consecuente en los planes de área, consideramos imperante que se trabaje con mayor fuerza ese pasado indígena y afrocolombiano en tanto aún se carece del re-conocimiento, ya que en las instituciones educativas ha estado relegado a un segundo plano o bien no es problematizado y reflexionado como un pasado que nos permita pensarnos nuestro presente y proyectarnos en un futuro.

Por tanto, en términos más globales podemos señalar que durante el proceso de investigación fue posible identificar que con respecto a la importancia de conocer y reconocer nuestro pasado, éste cobra poca relevancia para algunos estudiantes, docentes e inclusive para padres de familia.

*“profe y si la historia es tan importante, por qué no nos ha servido para nada, porque a mí no me parece importante saber que vinieron a robarse el oro y nos dejaron sin nada, es mejor pensar en el futuro y ya, además en el pasado no existía sino guerra y no había cómo comunicarse”*

Estudiante del grado 8.

En nuestro interés por aportar en la construcción de escuelas interculturales, el hecho de buscar recobrar el pasado, reflexionar el presente, así como de proyectarnos el futuro implica sentar las bases del re-conocimiento de esas formas otras de ser, estar, pensar y sentir nuestro mundo; reconocer el pasado como el puente entre el devenir histórico de América Latina con nuestro futuro y nuestro lugar en la sociedad, implica hacernos conscientes de que ello no se ha dado por azar y ha estado marcado por unos acontecimientos históricos que han ido configurando unas formas de estar, pensar y narrar lo que somos.

En esta investigación consideramos valiosa y significativa la voz del estudiante en la construcción de esta categoría, principalmente porque lleva a pensarnos, ¿Por qué cuesta tanto hacer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro en la escuela? y es que partiendo de lo que se encontraba en el aula, se puede pensar que en los planes de área se sigue entendiendo las ciencias sociales como un conjunto de contenidos estáticos en los cuales no hay una relación estrecha del pasado con los fenómenos actuales, por tanto son concebidos como lejanos para los estudiantes o bien no cobran importancia en el mundo actual.

Podemos enfatizar que fue constante encontrar una ausencia de unos pasados principalmente indígenas y afrocolombianos en el aula; hacer referencia a estas ausencias desde nuestras apuestas en el aula generó que se percibiera en los y las estudiantes cierto grado de *indiferencia histórica*, lo que nos sugiere que hace falta abordar el pasado y la conciencia del mismo, como una posibilidad que nos permita ver lo que pasa en la actualidad, a partir de la relación directa entre lo que ocurrió y sus implicaciones actuales. Al respecto podemos resaltar que desde nuestro lugar como maestros es posible construir una propuesta que propicie el conocimiento histórico, tal como lo plantean Carretero y Montanero (2008) en tanto éste “se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores” (p. 141), y es que no es únicamente necesaria la interpretación del pasado en el presente, sino que también es una necesidad constante que en el aula ese pasado se aborde desde una postura comprensiva y reflexiva que nos lleve a ir más allá de entender el pasado como un contenido estático.

Partir entonces de concebir las ciencias sociales como herramientas que posibilitan entender el mundo, así como nuestro lugar en él, fue uno de los principales retos que se generaron durante este proceso de práctica impulsado por inquietudes que llevan a preguntarnos, ¿Cómo dotar de sentido un futuro que parece tan inmediato que la escuela no parece estar a la par con él? En este sentido la escuela y los docentes aún estamos en deuda



en lo que respecta a relacionar la vida diaria con lo que se aborda en la escuela, para ello es imperante que desde el currículo se busquen alternativas que posibiliten el diálogo y la construcción de conocimientos sobre el mundo.

Es por ello que apostamos por estrategias que vinculen las narrativas y la discusión de lo que implica reconocerse con/ante el otro, tomando como referentes por ejemplo la tradición oral y los relatos fundacionales asumidos como unos legados o unas herencias vivas, permitiendo que desde el aula los y los estudiantes partan de estos insumos para que sean usados en el presente y se recuperen unos conocimientos y prácticas cotidianas. Ello implica que además de abordarse otro tipo de narraciones, se retomen las condiciones históricas en las cuales fueron creadas y la importancia que cobran en sus propios contextos, en un tipo de escuela que reconozca esta diversidad como su mayor riqueza.

Proponemos antes que nada descolonizar el currículo y por ende el plan de área de ciencias sociales, el cual no se centre únicamente en historias europeas y que se estructure con otras perspectivas propias de grupos (otros) que en el ámbito latinoamericano no han cobrado esa centralidad histórica. El hecho de descolonizar el currículo va más allá que cambiar los contenidos presentes en los planes de área, significa pensarnos como maestros la necesidad de aportar en la construcción desde el aula, de un tipo de sociedad que vea en la diversidad su principal riqueza desde metodologías, contenidos, discusiones y propuestas gestadas que re-conozcan el pasado negro, indígena, latino, como parte de lo que somos y que dicho pasado nos permita reflexionar un presente y proponer un futuro, como se ha venido proponiendo con anterioridad.

Apostamos porque se lleven al aula unos contenidos y prácticas de las diversas comunidades indígenas y afrocolombianas que no han sido suficientemente abordadas en la escuela tales como sus inventos, su música, su comida, sus aportes culturales al contexto





nacional, sus cosmovisiones y la relación de la historia de estas comunidades con la historia de nuestros municipios y ciudades.

Esta propuesta de retomar estos legados, contenidos y prácticas poco abordadas como parte esencial del proceso de descolonizar el currículo, requiere desmontar una estructura de poder eurocéntrica que se ha asumido como la “historia universal” o “la civilización”, como una única y válida forma de ver, conocer y estar en el mundo, estructura que ha sido parte durante mucho tiempo de los planes de área de ciencias sociales. Este desmonte conllevaría a que se reestructure o bien modifiquen los planes de área de ciencias sociales desde las historias, saberes, relatos fundacionales y herencias de otros pueblos no europeos y que por tanto no han tenido esa centralidad histórica de la cual tanto hemos hecho referencia. Esta nueva estructura implicaría que hagamos un mayor acercamiento a nuestro pasado, a las historias locales y nuestras tradiciones como unas construcciones dotadas de sentido y no como simples contenidos o compilaciones de hechos muertos en el olvido.

Para cerrar este primer hallazgo, proponemos algunas estrategias susceptibles de llevarse a cabo en el aula y que posibilite a otros maestros a continuar con esta propuesta de contribuir en la construcción una escuela intercultural.

**-La cartografía social:** nos posibilita representar gráficamente la percepción que se tiene del espacio y de los grupos que lo ocupan; así por ejemplo los y las estudiantes pueden representar los espacios que ocupan grupos asumidos como “minoritarios” tales como indígenas y afrodescendientes (los cuales no son minorías) en el país durante la colonia y en la actualidad, posibilitando el análisis de porqué son ciertas zonas del país las cuales son ocupadas por dichas poblaciones, espacios que generalmente se relacionan con la pobreza y la falta de presencia estatal, pero que en pocas ocasiones se discute cual es el proceso histórico que hay detrás de dichas dinámicas espaciales y que son reflejo de un proceso de colonialidad presente en el país.



**-Los relatos fundacionales y la relación ser humano - entorno:** la asumimos como la posibilidad de gestar desde el aula reflexiones sobre las diversas cosmogonías de nuestros pueblos ancestrales (negros, indígenas...) y que hacen parte de nuestro legado cultural, así mismo recuperar desde estos relatos y tradición oral la armonía con la naturaleza, la cual tiende a ser una base y un modo de vida de muchas poblaciones y de lo cual nos hace falta aprender.

**-Las historias locales e historias de vida:** buscar que desde el aula y con la ayuda de los y las estudiantes se pueda recuperar sus historias de barrio y/o contextos locales ligadas a sus comunidades, a tradiciones y relatos que le den mayor valor a un pasado local, así como propiciar la reflexión por los procesos de asentamiento que ha vivido nuestra región y buscar así que los estudiantes tengan una mayor vinculación con su entorno y con el cuidado del mismo. Principalmente esta última nos puede permitir que desde el aula se discuta por la relación de la historia local y los fenómenos globales, por la relación que tenemos con nuestros antepasados y el papel de éstos en el proceso de mestizaje del cual hemos sido parte.

Proponemos entonces que se retomen esas voces ausentes en el aula, en la historia, esas voces de los grupos que han estado a la sombra de la centralidad histórica y presentes en sus relatos fundacionales, cosmogonías, leyendas y narraciones que han pasado de generación en generación. Es fundamental que en el aula se pueda narrar la historia de lo que somos (o decimos que somos) es decir, desde la palabra busquemos nuestros inicios y nos pensemos de dónde venimos y para dónde queremos ir.

Estas narraciones que planteamos se articulan con los espacios que habitamos, las formas como nos narramos a nosotros mismos y no sólo como nos narran, nuestras imágenes en los libros, los cuentos y las tradiciones que los estudiantes llevan a las aulas, y que pueden ser contadas desde ejercicios biográficos y autobiográficos, bajo preguntas guías tales como

¿Qué legados me han sido heredados? ¿Cuál es la historia que quiero contar? ¿Cuál es mi historia y la de mi ciudad? Todas estas son apuestas que tal vez puedan generar pequeños cambios en la educación de la cual hacemos parte, una educación más pertinente para lo que somos y tal cual lo señala Gabriel García Márquez (2008) “una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”. (p. 4)

## **II. El re-conocimiento del otro**

Este hallazgo está sustentado principalmente en las nociones, formas de representación y en el conocimiento que fue posible evidenciar en los estudiantes sobre los sujetos y comunidades étnicamente diferenciadas, así como el lugar que tienen sus tradiciones, saberes y prácticas, en los planes de área de ciencias sociales en las instituciones educativas donde fue desarrollado este ejercicio que busca aportar en la construcción de escuelas interculturales tal cual se ha propuesto en el presente escrito.

Al respecto de este apartado, es muy importante hablar en un primer momento sobre las particularidades que encontramos en las instituciones educativas en cuanto a cómo se ha entendido el reconocimiento de la diferencia (asunto que se problematizará posteriormente) especialmente en términos culturales y étnicos, presentando algunas reflexiones y posibles modificaciones a los planes de área de ciencias sociales, así como algunas actividades susceptibles de llevarse al aula que contribuyan en el reconocimiento de la diferencia.

En las instituciones educativas donde se realizó esta investigación y desde un proceso exhaustivo de observación de las clases así como los descansos y actos cívicos, se lograron evidenciar diferentes formas de colonialidad en la escuela, como la producción, validación y reproducción de algunos saberes y conocimientos en detrimento de otros; desde el lenguaje de los y las estudiantes se halló que tanto indígenas como afrodescendientes son asumidos como los “diferentes” lo que implica unas formas de representación de sus culturas, legados,



cosmogonías, etc. en condición de desigualdad frente a las que se han impuesto a partir del modelo de hombre moderno (blanco, europeo, católico...). Una situación puntual que se evidenció con respecto a las formas de colonialidad fue la que ocurrió durante un acto conmemorativo del día del “descubrimiento de América”, en el cual una docente no permitió que un estudiante afrodescendiente realizara la personificación y el rol de Cristóbal Colón porque solamente ese papel lo pueden personificar personas de tono de piel claro, dado que *“Cristóbal Colón no era negro”*.

Lo mencionado anteriormente da cuenta de lo que Maldonado-Torres (2007) plantea con respecto a la colonialidad del ser, del poder y del saber, en tanto la colonialidad ha generado relaciones desiguales, de supeditación e invisibilización de unos grupos, personas, culturas y formas de habitar el mundo, en relación con otras. El autor relaciona las formas de colonialidad con las formas y relaciones de explotación y dominación en ámbitos como el político y el cultural, enmarcados en la colonialidad del poder; la colonialidad del saber sustentada en unas formas desiguales de producción, dominación y reproducción de saberes y conocimientos, en este caso de grupos europeos en detrimento de los grupos colonizados americanos y africanos y por último la colonialidad del ser concerniente a la invisibilización histórica y la negación de existir del colonizado frente al colonizador, abordada en la colonialidad del ser.

Fue posible identificar que los estudiantes saben que un factor de discriminación es el tono de piel, el cual está ligado a una idea de raza que se ha asimilado históricamente, estableciendo una relación directa entre las diferencias étnicas y culturales y las prácticas discriminatorias. Así por ejemplo, podemos tomar como referencia un conversatorio llevado a cabo en clase de ciencias sociales con los y las estudiantes sobre la discriminación, cuando a la pregunta ¿La discriminación está presente en el mundo? ellos respondieron:



*“Sí, y se da cuando nos juzgamos y maltratamos a nosotros mismos y juzgamos a los demás” ... “cuando ofendemos al otro y le decimos negro o indio y también discriminamos cuando separamos a las personas por su raza”*

Estudiante del grado 5.

Según lo anterior, el hacer alusión al “indio” y al “negro” se relaciona con la diferenciación racial, en donde se asume que es despectivo el hecho de ser o pertenecer a estos grupos y se convierte en una posibilidad de ofensa. Estas separaciones que se establecen entre pertenecer o no a un grupo cultural, se convierten en la base para que se creen o reproduzcan prejuicios que invisibilizan, subestiman e infravaloran a seres humanos y culturas concebidos como inferiores, llegando a la estigmatización en el aula desde prácticas racistas:

*“pues a mí me tratan mal a cada rato, me dicen negro feo, zapote, pelo de bombril, negro patirrajao, y yo les coloco la queja a los profes, pero eso no sirve para nada porque me siguen insultando”*

Estudiante del grado 4.

Las diferentes formas y prácticas de discriminación, entre ellas el racismo, conllevan a negar al sujeto como un sujeto diverso y heterogéneo, perdiendo su imagen y esencia como ser humano; esta forma de discriminación está estrechamente relacionada con la idea del etnocentrismo en tanto como afirman Margulis y Urresti (1998)

El etnocentrismo tiende a reducir al otro a una categoría, a transformar al otro en cosa, a reificar al otro. El otro no es considerado como una totalidad compleja, (...) lo reduce a ser de acuerdo con los rasgos que le son atribuidos. Se lo empobrece mediante las operaciones ideológicas implícitas en el racismo, y a

partir de allí es posible incluirlo en una categoría despreciada. Esto facilita el rechazo.”(p. 57)

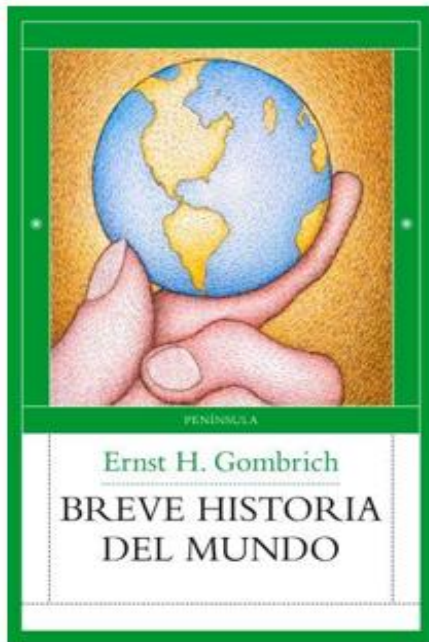
La visión estereotipada que se hace del otro es una de las formas que emerge con el lenguaje y desde el cual rotulamos y categorizamos a los seres humanos en una connotación claramente estigmatizante, propia de la colonialidad que se aborda por Walter Mignolo (2000). Es imperante resaltar que este lenguaje es producto del proyecto colonial moderno presente en el devenir histórico de América latina, la condición de ser de ese otro aquel que está supeditado por la enunciación, que le ha otorgado el colonizador al darle una posibilidad de “existir”.

Ante esta realidad evidenciada en las instituciones educativas, de la presencia de ofensas, prejuicios y actos discriminatorios basados en el racismo y otras lógicas coloniales, cobra todo el sentido pensarnos responsables de la construcción de escuelas interculturales, en las cuales se busque formar sujetos que reconozcan, acepten y valoren la diferencia cultural como un principio en la interacción con otros seres humanos, asumiéndonos estructuralmente diversos y heterogéneos.

En un segundo aspecto encontramos que en las instituciones educativas se plantea el reconocimiento de la diferencia como pilar de la sociedad colombiana, sin embargo se entiende dicho reconocimiento desde una sola versión de la historia y no han tenido cabida otras versiones de la misma, aquellas que provienen de grupos que han sido invisibilizados y subalternizados, generando que dicho “reconocimiento” esté enmarcado en el desconocimiento, estigmatización, segregación e invisibilización. El lugar que no ha tenido la diferencia étnica y cultural en la escuela nos ratifica que en los planes de área de ciencias sociales merece que se incluyan otras versiones de la historia, que dignifiquen la historia de otros pueblos en tanto se visibilicen, valoren y asuman como dignos de ser contados y posicionados en el mundo, es decir se les dé un lugar como un legítimo otro.

Un ejemplo de esto es el texto de cabecera en una de las instituciones educativas, “Breve historia del mundo” del autor Ernst Gombrich, para el área de ciencias sociales, el cual si bien busca dar una mirada amplia de la historia occidental no involucra otros relatos y textos propios de las comunidades ancestrales de América latina, abordando la historia del mundo solamente desde la perspectiva europea occidental, lo cual implica que en el aula sean poco recurrentes las discusiones por las condiciones y formas de la colonialidad que ha hecho parte del devenir histórico de América latina.

En las instituciones educativas tienen lugar procesos de interrelación, socialización e identificación del sujeto consigo mismo y con los otros que habita el mundo; en dichos



procesos vemos y sentimos que no estamos solos, identificamos que existe “un otro” al interactuar en un espacio en común y empieza a construirse ese esquema de quién soy yo... y quien es el otro.

Es menester señalar que para seguir hablando del concepto de *otro* al igual que su re-conocimiento, es necesario remitirnos a los términos de otredad y alteridad, que aunque comparten cualidades en común, se ha conceptualizado como términos completamente diferentes; en nuestro caso particular queremos apoyarnos en los planteamientos de Marguellis y

Urresti (1999) quienes aducen que:

La otredad es una condición común, aunque la distancia social y simbólica que nos separa de un 'otro' puede ser mayor o menor y variar en su carga afectiva y valorativa. Por ende, la otredad es condición normal de la convivencia social y

la base de toda identidad colectiva (que es, sobre todo, relacional), pero el grado de otredad que se adjudica, de extrañeza, y, principalmente, la carga afectiva y la actitud apreciativa con que nos relacionamos con la "otredad social" en general y con determinados "otros" en particular varía la distancia que nos separa del otro. (p. 44)

Por tanto, el ser humano quien está en constante relación con su contexto y con los demás, pasa por procesos de identificación en donde puede verse y sentirse diferente, entre el yo único y el "otro" que se caracteriza porque se asume como quien tiene características que yo no tengo y que lo hace diferente a mí; esta lógica es la base de toda identidad individual e inclusive colectiva, pero se vuelve problemática cuando está determinada por una carga afectiva y valorativa que tenga como base los prejuicios y los estereotipos y estos dan como resultado comportamientos y pensamientos relacionados con la discriminación y subvaloración frente a quien es asumido como diferente.

En cuanto a la alteridad, ésta parte de ese mismo principio de diferenciación y complejidad con el otro, pero se da en unos términos distintos que la otredad porque implica que ese "yo" debe estar estructurado para reconocer que afuera de mí hay un "otro" completamente distinto; si no hay una identidad estructurada en el yo, no puede haber una alteridad configurada desde el afuera, tal como lo señala Jean Pierre Vernat (s.f) "no puede existir ninguna conciencia de identidad sin ese otro en el que nos reflejamos y que se opone a nosotros haciéndonos frente. El sí mismo y el otro van de la mano, constituyéndose recíprocamente" (p. 10).

Es decir, es necesario el otro para poder identificarnos y para poder reconocer que existen seres humanos que son diferentes a mí, pero esto no es una limitante para interactuar, comunicar y construir una relación con ellos sin desvalorarlos por sus diferencias, en tanto me reflejo en ellos para identificarme y diferenciarme con respecto al otro y viceversa. Si



bien la otredad implica solamente lo que está afuera del yo, la alteridad involucra ambas cosas, porque no es sólo el diferenciar a un ser humano, implica reconocerlo y valorarlo y es desde este punto que estaríamos rompiendo la barrera de la colonialidad que se ha caracterizado por el desconocimiento, desvaloración e invisibilización, la verdadera alteridad implica principalmente el conocimiento del otro, tal como lo plantea Magenzdo (2006):

El conocimiento del Otro es el de “apertura”, cuando uno se deja hablar por el Otro. Implica el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí (p. 8)

En las instituciones educativas encontramos que se mantiene una imagen del indígena como alguien “ingenuo” o “atrasado”, y del “negro” como alguien poco deseable, que se debe “blanquear”; esta idea se gesta en el marco del surgimiento de la modernidad y la idea de civilización occidental, en la cual los modos de vida de los nativos americanos y los afrodescendientes son nombrados como primitivos y salvajes desde versiones eurocéntricas de la historia.

A modo de ejemplo y con respecto a la mirada que se ha fundado y sostenido de lo otro y de ese otro, se traen a colación algunos comentarios y frases surgidos en clase de ciencias sociales ante la pregunta ¿Cuál es la frase que usan en su casa sobre los indígenas y afrocolombianos?

*“Mija que yo no la vea con un negro para que no dañe la familia”*

*“Negro ni mi caballo”*

*“Mucho indio pati`rrajao ¡tan bruto!”*

*“Negro que no la caga hace a la entrada, la caga hace a la salida”*

También podemos traer a colación el resultado de una actividad hecha en el grado octavo en donde se rescatan las diferentes relaciones y sinónimos que los y las estudiantes tienen con respecto a lo que implica ser afrodescendiente o indígena:

*INDÍGENA: valiente, flecha, miedoso, perezoso, no se baña, cochino, pobre, salvaje, desplazado, mata animales, tira flechas, hace collares, pide plata, desnudos, feos.*

*AFROCOLOMBIANO: negro, chocoano, Pelión, fuerte. Buen amigo, futbolista, ladrón, cochino, boxeador, lindo, del mar, costeño, esclavo, pobre, corrupto, desplazado, minero, inteligente.*

*COLOMBIA: país. Territorio, subdesarrollo, belleza, riqueza, corrupción, libertad, mares, café, Medellín, indígenas, Uribe, plata, cocaína, mujeres, campesinos.*

Estudiantes del grado 8.

Estos comentarios de los estudiantes acerca de su concepción sobre los indígenas y afrodescendientes están fundadas en la relación que ha existido con su contexto familiar, social y escolar, toda vez que en sus comentarios se evidencia que dichas concepciones han sido heredadas y aprendidas:

*“Mi abuela dice que negro ni mi caballo y también indio pati’rajao”*

*Estudiante del grado 8.*

*“Ese rector como es de ladrón, negro tenía que ser”*

(Decían estudiantes del grado 8 repitiendo lo escuchado a estudiantes de grado 11)

1 8 0 3

La alteridad es el punto clave de la construcción de las relaciones con otros seres humanos y la escuela es donde se puede formar a un individuo desde un reconocimiento integral del ser humano aceptando y valorando esas diferencias que nos permitan distinguir como seres humanos diversos y heterogéneos, buscando construir una sociedad más equitativa y justa.

Un tercer aspecto identificado es que en las instituciones educativas se plantea la necesidad de abordar la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad cultural y étnica principalmente, sin embargo no se problematizan las condiciones sociales e históricas que han generado una desigualdad e interiorización entre diferentes culturas y personas, lo cual es claramente un obstáculo para el reconocimiento de la diferencia y para la construcción de escuelas interculturales.

#### **Eje temático no. 8 (Dignidad, diversidad y memoria)**

(Correspondiente al eje curricular no. 1 de los Lineamientos: “La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana”).

---

44. Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación. (C)
45. Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones. (C)
46. Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia. (C)

#### **Fragmento del plan de área de ciencias sociales grado 5.**

Hallamos que aún están vigentes unas prácticas que no favorecen este reconocimiento, en tanto se reduce a un nombramiento de los grupos considerados diferentes sin que exista una intención de naturalizar la diversidad cultural como algo cotidiano y propio de lo humano; a la hora de abordar el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica y cultural, dichos acercamientos se asumen desde lo meramente descriptivo y lo enunciativo, falta

potencializar un cambio estructural curricular que implique una postura crítica ante las formas de colonialidad y sus implicaciones en la escuela y en la vida en general.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el plan de área de ciencias sociales sea pensado y re-significado en una lógica de diálogo de saberes, donde tengan lugar muchas voces diversas, en donde se reflexione y discuta por las condiciones sociales propias de América latina, al igual que las diferentes formas de resistencia y de ser.

Esto no será posible si de base no hay una postura ética y política que implique pensar cuál es nuestro papel en la sociedad, que implique la reflexión y la construcción desde el diálogo y el reconocimiento de lo que estructuralmente somos como seres humanos, además será preciso generar espacios en los que la alteridad y la diferencia cobren sentido. Por tanto, el plan de área de ciencias sociales debe estar en relación estrecha con la ética y la política, las cuales posibiliten cuestionar las diversas condiciones de ser y estar en el mundo partiendo de lo cotidiano, es decir, pensarnos en el aula sobre situaciones diarias tales como la violencia, la desigualdad social y la globalización como problemáticas macro que están sumamente ligadas a nuestro devenir y al de América latina.

Consideramos que con la reflexión que se puedan suscitar desde la escuela por las formas de colonialidad que han desembocado en la rotulación y visión estereotipada de los seres humanos, podemos llegar a reflexionar en las aulas por quién es el otro, retomando así los planteamientos de Abadio Green (1999) que nos invita a pensarnos sobre a quién llamamos el otro “no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido, en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo el otro como alguien diferente” (p. 3).

En relación con lo enunciado, se plantea que las modificaciones que amerita el plan de área de ciencias sociales partan de vincular diversas historias que den cuenta de otras





versiones de la misma, las cuales no han tenido lugar en las discusiones del aula y que están presentes en las mismas comunidades, por tanto es necesario que desde el plan de área se aborden los relatos locales y los que no han sido contados de las comunidades originarias del país, desde los primeros pobladores hasta los que habitamos en la actualidad.

Otra de las modificaciones que se pueden esbozar son las metodologías que propicien la discusión abierta entre los estudiantes y el maestro para que en el aula se manifiesten las diferentes formas de ser, de pensar, de vivir y de construir el mundo; para dicho fin, se pueden llevar a cabo discusiones en mesa redonda en donde cada temática cuente con la participación de cada integrante, al igual que plantear el acercamiento a problemáticas estructurales propias del país y que comprometan a la mayoría de la población colombiana (la contaminación, la mega minería, los monocultivos, entre otros) buscando alternativas otras que se puedan identificar y reflexionar con los acercamientos que se tengan de las comunidades afrodescendientes e indígenas relacionadas con las diferentes formas de habitar la tierra, sin que ello implique a descuidar los grupos humanos que han sido afectadas por dichas problemáticas (campesinos, indígenas, desplazados, etc.)

Un plan de área de ciencias sociales que se oriente hacia el reconocimiento de la diversidad se puede construir primero rescatando y dando un lugar a la diferencia cultural como parte esencial del ser humano, por tanto se estructure desde el estudio y el respeto por de la diversidad humana como eje fundamental, recuperando historias, cambiando el lenguaje con el cual nos dirigimos y excluimos a los demás como inferiores (por ejemplo con los diminutivos “indiecito o negrito”), un plan de área que parta de lo que se vive en la cotidianidad de la escuela y el contexto de los estudiantes (racismo, discriminación, segregación) y que logre vincular la vida diaria con las condiciones de desigualdad que podemos pensar y cambiar desde las aulas.

Las modificaciones se plantean desde la descolonización del currículo, al igual que su contextualización, en tanto posibilite plantear los contenidos, discusiones, articulación con

otras áreas y metodologías otras que se vinculen al plan de área de ciencias sociales como posibilidad otra de aprender y enseñar. A modo de sugerencia planteamos algunas actividades que permitirían llevar a cabo estas modificaciones en las aulas en aras de propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela:

**-La silueta que habla:** En cada ser humano es importante saber cómo se ha construido el reconocimiento de sí mismo, para llegar a ese objetivo desde el ámbito pedagógico el docente debe construir unas actividades que permitan la interacción entre las narrativas personales y la forma en como me reconozco frente a mí mismo y frente al entorno, es por eso que se propone la técnica del dibujo de la silueta ligada a la narración, con el fin de comprender y valorar las historias personales entendidas como parte de las historias de la localidad en el cual todos interactúan. Dicha actividad posibilita el acercamiento a los imaginarios, las imágenes palpables de nosotros mismos, los conocimientos del entorno local y en última instancia comprender quién es él o ella que habla y porque es así en la actualidad.

Esta actividad decidimos llamarla “la silueta que habla”, básicamente consiste en que cada estudiante pueda trazar su propia imagen sin ningún tipo de restricción (usando papel periódico, colores, marcadores, tijeras, etc.) para que posteriormente el docente pueda interactuar desde lo discursivo facilitando ese puente para escribir y dibujar de acuerdo a las preguntas y reflexiones suscitadas en clase, tales como ¿Quién soy? ¿Cuál es la figura que tengo del otro? ¿Cómo me llamo? ¿Con qué me identifico? ¿Qué me hace distinto a los demás? ¿Qué me hace parecido a las demás? Entre otras.

Después de ello, cada estudiante compartirá las siluetas elaboradas con el propósito de que cada quien explique cómo se percibe, cómo representa al otro y cuente su historia de vida plasmada en el papel. Esta actividad se hace con el fin de fortalecer los procesos de comunicación e interacción con el “otro” cuando escuchamos su historia personal, su experiencia, estamos comenzando en un sentido dialógico a comprender y valorar esas personas que son hombres y mujeres como constructores del conocimiento, es la

“reivindicación de lo personal sobre lo común; de lo particular sobre lo masivo”(Vásquez, 2000, p. 121) es reconocer que las personas con sus historias de vida, que sus experiencias son una fuente válida y valiosa para construir saberes y que somos sujetos que tenemos derecho a ser escuchados y valorados como sujetos de conocimiento.

**\_Taller ¿Quién es quién?** Esta actividad posibilita abordar el asunto de la alteridad con el fin de que todos valoremos y conozcamos las habilidades, aceptemos la diferencia, dignifiquemos a los otros y reconozcamos las riquezas culturales de los demás. La actividad consta de dos momentos que serán abordados a continuación:

En el primer momento se comienza con la identificación y el reconocimiento del otro nombrándolo, identificando las cualidades y habilidades propias y de los demás; para llegar a ello, se sugiere la actividad llamada la telaraña donde los y las participantes se ponen de pie formando un círculo, el docente inicia la actividad con una bola de lana y dice su nombre y una cualidad, luego se la pasa a un niño o una niña del grupo quien debe decir su nombre y cualidad (sin olvidar pasar la bola de lana) haciendo el mismo proceso con cada uno de los participantes hasta que todos queden enlazados en una telaraña. Una vez todos se hayan presentado, quien se quedó con la bola de lana debe regresar al que se la envió, diciendo su nombre y cualidades. Al finalizar la actividad el docente puede resaltar la importancia de que todos somos diversos y que tenemos un sinnúmero de cualidades que nos diferencia de los demás con las cuales se puede aportar en la construcción de una mejor convivencia dentro y fuera del salón de clases.

El segundo momento es la valoración del otro, la cual consta de una presentación de las cualidades propias y de los otros que permitan resaltar lo valioso para todos. Así por ejemplo el docente puede indicar que si a un niño o niña le gusta el fútbol o están en una escuela deportiva puede enseñar a otros una táctica o algo que él considere importante o bien si un estudiante hace parte de una escuela de danza enseñe lo que sabe.

A modo de cierre de la actividad el docente puede hacer una reflexión resaltando la alteridad ligada de las habilidades de todos, valorándolas, respetándolas y destacando lo que podemos aprender desde la diferencia.

**-Análisis fotográfico e iconográfico:** Esta actividad consta del trabajo que desde el aula se puede hacer con las diversas imágenes y fotografías de las comunidades étnicamente diferenciadas del país, ello con el fin de hacer referencia por los lugares que habitan, cómo los habitan, cómo visten, cómo comen, entre otras. Recuperar este legado iconográfico y fotográfico posibilita que en el aula se haga referencia a asuntos tan importantes para las sociedades actuales como lo es el cuidado del medio ambiente o bien buscar prácticas menos nocivas entre el hombre y el medio ambiente.

La posibilidad de hacerle una lectura al territorio desde las formas en que los diferentes grupos culturales del país lo han habitado posibilita darle un reconocimiento al otro desde sus prácticas, los espacios que habita y reconocer cómo los ha habitado, lo cual nos contribuye a pensar cómo podemos cuidar el territorio que habitamos y cómo podemos resignificar a partir de las interacciones con los demás y con el espacio que compartimos.

Es menester resaltar que dicho análisis nos permite abordar los diferentes estereotipos y prejuicios que se tiene sobre el otro desde las formas en los cuales se han representado o bien los concebimos. La actividad permite reflexionar sobre los imaginarios que tenemos de las formas de vestir, habitar y representar al otro; para ello desde el aula se puede por ejemplo, traer a colación las condiciones sociales e históricas que existen detrás de las imágenes, pinturas y fotografías (en los libros de texto, de historia, en las películas, en las pinturas, en las historietas, etc.) que trabajamos con los y las estudiantes, permitiendo develar las condiciones históricas y la estructura de colonialidad que ha estado vigente en las formas de ver, entender y ver al otro, así como la importancia de reconocer-me con/ante el otro.



### III. Otras narrativas

Durante el ejercicio investigativo y en una apuesta de-colonial, identificamos la narrativa como una herramienta significativa para la construcción de escuelas interculturales, dado que mediante la narración o el uso de relatos identificamos una posibilidad para la construcción de historias, vinculando episodios, vivencias y realidades de los pueblos que han sido acallados y marginados (indígenas y afros, por ejemplo) de la historia oficial, para que su voz, su papel en la historia y sus historias sean oídas, toda vez que históricamente han sido silenciadas y subalternizadas en relación con un discurso colonizador, europeizado y hegemónico, de tal manera que se comprenda lo que ha acontecido para decidir qué hacer con ello en la proyección de sociedades donde las diferencias tengan lugar, para dejar memoria de lo que ha sido y no se debe olvidar, en la construcción de preguntas que motiven aprendizajes otros, así como la posibilidad de dar a conocer nuevas maneras de contarlas.

Vivimos y crecemos en medio de narraciones, porque todo lo que pasa y nos pasa se presenta mediante relatos propios y ajenos que nos permiten decir quiénes somos y por qué somos lo que somos. Hallamos que los y las estudiantes manifiestan un interés especial por conocer y contar hechos, ya sean imaginarios o rescatados de su propia realidad y de su misma experiencia, al mismo tiempo, la palabra viva parece convertirse para ellos en elemento de fascinación siempre que se acompañe con el hilo de un relato. Así que no hay otra forma de comprender-nos por fuera del relato y por tanto es en el relato en donde identificamos una fuerza para darle lugar a los acontecimientos y sucesos enseñados y contados de otras formas.

A partir de lo narrado, los estudiantes o espectadores tienen la posibilidad de elaborar otras miradas y juicios de los hechos, además de elaborar su propio análisis fundado en posibilidades otras de entender la historia. En palabras de Barrio (2011) quien a su vez retoma planteamientos del texto de Hannah Arendt “Eichman en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal” (1963) señala que

“El rol del espectador en tanto constructor de cierto relato, no tiene que ver con garantizar la verdad de lo emitido, sino con pensar la validez de lo cometido y el modo en que se puede juzgar a partir de ello. La figura del espectador se vincula en éste caso con la del narrador”

Todo lo que aprendemos del mundo, en realidad lo aprendemos mediante relatos, en tanto estamos constantemente expuestos a lo que escuchamos, vemos, leemos, observamos y contamos, es decir, estamos en relación con el otro; así mismo lo están nuestros estudiantes, en constante interacción y relación con la familia mediante las historias de sus abuelos, padres y hermanos, en el barrio, y en la ciudad, a partir de las historias de los cuenteros, las leyendas urbanas, los vecinos, los indígenas, los afrocolombianos, los ancianos; en la escuela mediante los actos cívicos, los compañeros, los amigos, las lecturas, las historias de sus maestros, los videos, los libros, etc. y es a partir de estas interacciones como se van fundamentando y configurando las percepciones o miradas frente a la realidad.

*“profe ¿y si los indígenas y los negros se saben la historia de lo que pasó, porque ellos nunca nos vienen a dar una clase y nos cuentan lo que les pasó a sus ancestros? O ¿porque no escriben un libro con lo que ellos piensan?”*

Estudiante del grado 8.

En los planes de área se pudo identificar una historia que huele y sabe a Europa, discursos preestablecidos y recurrentes que favorecen la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, la universalización de saberes europeos en el proceso de conquista y colonia de los pueblos americanos, discursos que resaltan primordialmente el conocimiento moderno universal, la autoridad divina (cristianismo), omitiendo la importancia de saberes, conocimientos y lógicas de los pueblos ancestrales americanos, sus protagonistas, sus prácticas y en general su historia; historias, que develan una prioridad por el estudio de

pueblos y las civilizaciones antiguas, en las que no se contempla nuestra población indígena y la importancia del pueblo africano en la configuración de América.

La idea de narrar, de contar la historia a través de relatos, es una herramienta eficaz y poderosa toda vez que moviliza los sentidos y significados que los estudiantes han construido, el desarrollo de un pensamiento crítico que permite descentralizar ideas, les permite también sumergirse en ese fantástico mundo contenido en los cuentos, leyendas, relatos fundacionales, anécdotas, poemas y canciones, que acompañados por un esfuerzo de contextualizar esas historias y brindar otras posibilidades de conocer el pasado, tendrían muy seguramente un poder transformador en sus miradas y percepciones del mundo.

*“ahhh profe ahora entiendo esa canción de Joe Arroyo que dice que no le pegue a la negra, porque un blanco le pegaba a la esposa de él, o sea que eso fue una historia real de Colombia, y por qué a uno no le enseñan por ejemplo con canciones de esas la historia”*

Estudiante grado del grado 8.

*“Si, si profe, una vez mi abuelo me estaba contando que los españoles vendían a los esclavos como si fueran caballos y que valían mucha plata en ese tiempo, ¿eso es verdad?”*

Estudiante del grado 7.

Los relatos van propiciando nuevos espacios de diálogo con los estudiantes y se nutren de nuevas historias que les brinda la posibilidad de analizar los hechos desde diferentes perspectivas, contrastando con lo que han ido escuchando y estudiando de manera frecuente en la escuela, posibilitando también que se amplíe su lenguaje y las formas de nombrar el mundo. Permiten también la posibilidad de participar, hablar y construir una sociedad que contempla las diferencias, una sociedad intercultural, un mundo donde caben otras posibilidades de aprender, de ser y de conocer a través de lo que nos dice el abuelo, el indígena, el afrodescendiente, el compañero, el campesino, el profesor... y con ellos sus historias, sus prácticas, sus vivencias, sus experiencias, sus luchas y sus testimonios.



Las ciencias sociales han estado enfocadas históricamente en el favorecimiento de una cultura generalizada, de saberes hegemónicos, pensados y diseñados de manera anticipada y que están marcados por intereses culturales o políticos predominantes. Si bien los planes de área y el análisis documental, nos muestran algunos asomos de contenido europeizado, también es posible identificar y resaltar que se dejan ver algunos esfuerzos en propuestas que contemplen la posibilidad de cambios, partiendo de unas miradas que sugieran nuevas maneras de comprender la historia.

Se pudo identificar entonces que es bien recibida por los estudiantes la idea de narrar la historia mediante los relatos, los cuentos, las historias, los mitos, las leyendas, las canciones, los poemas, los testimonios, etc. Y proponemos entonces desde nuestra experiencia que se vinculen con mayor frecuencia estas prácticas al aula, que impliquen sin lugar a dudas, acercar esas realidades de sus mundos y ponerlos frente a ellas, y sugerimos múltiples opciones que podrían facilitar la tarea, como el uso del teatro, el cine, la televisión, los cuentos, los abuelos, testimonios, el uso de las imágenes, la lectura de mitos, leyendas, historias de nuestros pueblos indígenas y afros, la oralidad en general, y todo tipo de contenidos de los que podamos echar mano a la hora de enseñar y que lleguen a los estudiantes de maneras diversas pero significativas y motivantes. Es evidentemente una apuesta del maestro, un compromiso en el que tenemos que involucrarnos y apropiarnos de esa responsabilidad.

Hacer de los relatos una estrategia para tocar asuntos que relacionen con la propia vida, que develen otras maneras de existir, otras realidades del mundo, de nuestra historia, y poder poner otras miradas sobre los hechos contados.

*“profe y entonces según lo que usted nos cuenta de la manera como los indígenas fueron tratados en el descubrimiento de América ¿cómo hicieron para saber la verdad sabiendo que en esa época no había ni cámaras ni noticias que nos dijeran lo que les pasó a esos indígenas?”*



*“profe cuéntanos más historias de esas que usted nos cuenta que a mí me gustaron mucho y se las cuento a mi papá y él no me cree...”*

Estudiantes del grado 7.

Evidenciamos que la narrativa es una estrategia que despierta en el estudiante ganas de conocer mundos desconocidos, por explorar otras maneras de vivir la historia, porque activan su imaginación y pone en ellos la chispa que les propone continuar y buscar finales a sus historias. Narrando y contando pudimos acercarnos y acercarlos al mundo, a otros tiempos, a otros espacios, y de esta manera desde los planes de área de ciencias sociales se podría proponer también unas historias, contadas, cantadas, leídas, imaginadas como lo nombrábamos anteriormente, apelando a las leyendas, los mitos, los cuentos costumbristas, las poesías de nuestros escritores, las fábulas, las crónicas históricas, el relato fantástico, mitológico, histórico, poético, musical, artístico, las canciones, las biografías y autobiografías, los cuentos de nuestros abuelos, familiares y de todo aquel que pueda contar, y todo aquello que se haya narrado con la intención de mostrar esos hechos, saberes, costumbres, cosmogonías y maneras otras de habitar el mundo, hablar de una sociedad constituida por las diferencias, de una sociedad intercultural.

Testimonios que sigan manteniendo en los jóvenes y niños de nuestras instituciones la llama de la imaginación y la investigación, pero sobre todo el amor por conocer y aprender otras historias y vincular a sus propias historias unos nuevos protagonistas que hasta el momento parecen haber sido solo extras.

*“profe y usted de dónde saca todas esas historias tan bacanas, de donde se las inventa, ¿cómo sabe uno que lo que usted dice es verdad?”*

Estudiantes del grado 7.

La intención de las historias no debe quedarse en el solo interés y la acción de ser narradas, debe mostrarse lo acontecido, lo vivido, el cuento o el relato y las demás maneras de narrar que antes mencionamos, como la evidencia misma de que somos nosotros los que damos fe de ello, de nuestras diferencias, nuestras costumbres, nuestras herencias, de nuestras identidades, de nuestras cosmogonías, es decir, el hombre mismo, lo que es, lo que hace y lo que piensa, es la más fiel demostración de la realidad de estas historias y estas narraciones, pues como lo decía Bonfil Batalla (1982):

Todos los pueblos colonizados tienen conciencia de que su verdadera historia ha sido proscrita por el colonizador. Saben que la suya es una historia oculta, clandestina, negada. Saben también que, pese a todo, esta historia existe y que su prueba evidente es la presencia misma de cada pueblo. (p. 234)

Lo que supondría entonces que el principal interés de estas narraciones es ponernos de frente al “otro” a ese otro -entendido como yo mismo- que nos permitan estas narrativas darnos la oportunidad de empezar a reconocernos y conocernos mutuamente, que sea la manera de entrar en lo más íntimo de nuestros mundos, que desmitifican esas diferencias abismales construida entre colonizadores y colonizados, y que nos pongan cara a cara con nuestras realidades con las diferencias que nos son propias humana y culturalmente.

Estamos llamados a ser artistas dentro del aula y esas obras de arte deben salir de nuestra creatividad, de nuestros saberes, de nuestras intenciones pero también deben quedar como testimonio en los planes de área, un testimonio que incite al maestro a crear, a inventar y a trabajar, como afirma Adolfo Gilly (2010) retomando a Walter Benjamín (1936):

En el trabajo del artesano existe una relación estrecha entre el alma, el ojo y la mano. [...] Esta antigua coordinación del alma, del ojo y de la mano es de

origen artesanal y la hallamos en el arte de narrar cada vez que éste está en terreno propio. (p. 2)

Hasta es posible preguntarse, agrega, que si la relación que existe entre la narración y su objeto, la experiencia humana, no es en sí misma una relación artesanal; si su tarea no consiste en trabajar en forma sutil y sólida la materia prima de la experiencia, la propia y la ajena y propiciar encuentros reflexivos con esos mundos desconocidos.

*“Que rico seria profe haber vivido en ese tiempo, mire que ellos no eran esclavos del tiempo, ni del reloj, ni de la televisión, ni de los celulares y aun así eran felices”*

*“Definitivamente profe uno no sabe es nada de ese tiempo, yo pensé que los negros siempre habían vivido en el chocó y que salieron de allá”*

*“Yo si decía que los indígenas eran muy bobos como les regalaban el oro a los españoles por nada, lo que no sabía era que ellos no les importaba tanto el dinero”*

*“Profe o sea que antes de que llegaran los españoles, los indígenas ya sabían leer y escribir y también dizque hacían remedios de los que hay ahora”*

*“Esos españoles si eran como brutos, como iban a obligar a un indígena a creer en dios si ni lo conocían”*

Estudiantes de los grados 7 y 8.

Tales propuestas son factibles y realizables de diferentes maneras en el aula, aportando complementos a los contenidos históricos que se pretenden enseñar, pero especialmente favoreciendo la emergencia de historias múltiples para la configuración de sujetos diversos que puedan reconocerse en la diferencia.



## REFLEXIONES FINALES

Rescatamos y resaltamos de manera especial en esta breve reflexión, los diferentes cambios y transformaciones que suscitaron en nosotros como maestros y como sujetos (hermanos, hijos, padres, profes...) durante este amplio proceso de investigación y de práctica pedagógica, que ligado a unas lecturas, propuestas y pequeñas intervenciones en las tres instituciones educativas en las cuales tuvimos la posibilidad de compartir, enseñar y aprender, produjo casi de manera imperceptible un efecto en el fondo mismo de nuestras almas, en la medida en que fuimos naturalizando diversos pensamientos, sentimientos y emociones decoloniales, como parte de nosotros una manera gradual y constante. Sentimos una gran satisfacción y al mismo tiempo un gran compromiso por hacernos responsables, partícipes y protagonistas de este proyecto que emerge como una opción emancipadora y amiga de la libertad. Nos llena de orgullo hacer parte de una apuesta pedagógica y política que involucró de manera gradual nuestras emociones, sentimientos, dudas y temores a la hora de confrontar las realidades de la escuela enfocados desde el lente de la interculturalidad.

Fuimos intentando dejar poco a poco de lado unos pensamientos, concepciones e ideas iniciales que nos habitaban, las cuales pudieron ser obstáculos a la hora de llevar a cabo un ejercicio pedagógico que se ajustara a las pretensiones de nuestro proyecto enmarcado en la pedagogía decolonial como posibilidad otra de enseñar, aprender y transformar la escuela. Nuestros esfuerzos estuvieron ligados a la posibilidad de comprender, reflexionar y sentir la diferencia, partiendo de ella como alternativa que nos posibilitara vincular a nuestros estudiantes con esta apuesta y valorar esos intereses, capacidades y motivaciones que han traído consigo.





Es menester rescatar la importancia que tuvo para nosotros direccionar esta investigación desde la perspectiva de la interculturalidad, en la medida en que nos posibilita ver desde otra óptica la escuela y la historia de la cual hacemos parte, una historia y unos espacios que nos tocan y hacen parte de nosotros cuando partimos del re-conocimiento con y desde el otro. Anduvimos por un mundo nuevo, lleno de una diversidad que no habíamos experimentado cara a cara, pues entendimos que hasta que no ponemos fijamente nuestra mirada en el re-conocimiento de la diversidad cultural, no se entiende cuán lejos estamos de ser una sociedad que acepte y adopte la diferencia como una opción a la hora de aprender y de enseñar en y desde la escuela.

Esta investigación nos permitió reflexionar frente a nuestras condiciones de existencia como latinoamericanos, por unas estructuras de colonialidad que en gran medida han permeado y condicionado lo que somos, lo que decimos ser (o negamos ser) nuestro devenir como pueblo y las diferentes formas en las cuales representamos y nos relacionamos con los demás. La escuela por su parte, nos permitió discurrir por muchos saberes, representaciones, dichos, palabras y comportamientos que tenemos con respecto a la diferencia cultural principalmente, muchos de ellos sustentados en relaciones desiguales, discriminatorios o bien, desde el desconocimiento de una diversidad implícita en cada uno de nosotros. Enfrentamos asuntos complejos para cualquier docente como la falta de interés de los estudiantes por su propia historia, ya que con frecuencia asumen que la historia y los acontecimientos históricos en general, no los tocan y que son ajenos a ellos en tanto no los sienten ligados a sus realidades y los conciben distantes y aislados del mundo en el que viven, por tanto no cobran mayor interés.

Pensarnos la diversidad siempre será una opción de adquirir nuevos conocimientos y reflexiones, puesto que es una misión que trasciende y se entiende inacabada, la cual genera y posibilita una constante reflexión, sumado a que nos permitió asumir una actitud más crítica, replantearnos ideas y nuevos conceptos que poco a poco nos forman como maestros. Creemos y estamos convencidos a partir de esta experiencia, que no se puede llegar al aula



con un trabajo preestablecido, en tanto las realidades con las cuales nos encontramos hacen parte de un universo complejo de pensamientos, ideas, tradiciones, prácticas, que sería imposible de predecir o interpretar, sobre todo cuando nos enfrentamos a la mirada del otro, a la diferencia de los pueblos y a esa amalgama de sentimientos que nos habitan, creemos que no estaremos conscientes del mundo hasta tanto no estemos en interacción directa y constante con la escuela.

Los aprendizajes que nos deja este procesos son invaluable, aprendimos sobre el valor de volver sobre lo escrito para mejorarlo, sobre la importancia que tiene el narrarnos desde nuestras historias de vida, con las historias locales y tradicionales de quienes han habitado este espacio durante siglos, valoramos el re-conocimiento, la diferencia como base fundamental en la construcción de una sociedad más justa, respetuosa y equitativa.

Dentro de esos aprendizajes que nos deja este proceso, está el re-conocernos que somos producto de una colonialidad, que nuestros pensamientos y subjetividades están contaminados por estereotipos y prejuicios que fueron determinando la visión acerca del mundo y del mal llamado otro, y que por una u otra razón fueron determinando esa forma de relacionarnos y de interactuar con el mundo y el ser humano. Al igual que ello, comprendimos que existen una variedad de seres humanos de los cuales podemos aprender, entendimos que el conocimiento no es exclusivo del docente, en tanto también podemos aprender de nuestros estudiantes, de sus experiencias de sus prácticas y de su visión acerca del mundo; al respecto, es necesario reconocer la importancia de los legados culturales, saberes y tradiciones de grupos indígenas y afrodescendientes han dejado a lo largo de nuestra existencia y que se niegan a desaparecer.

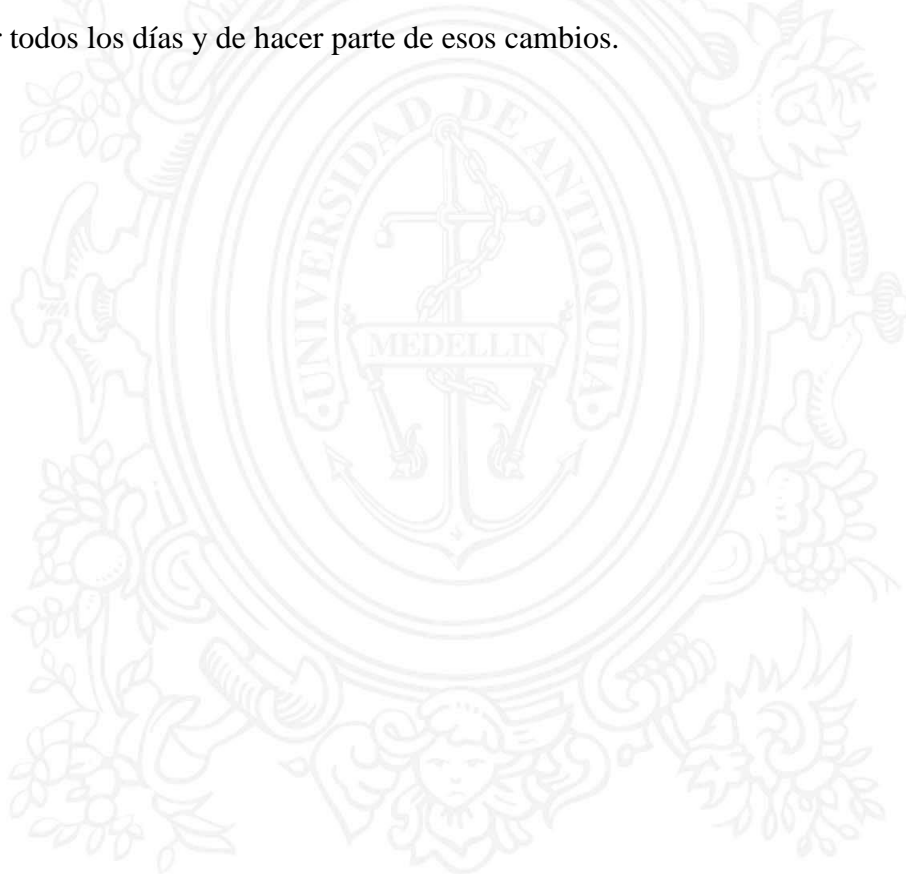
Si bien esta labor nos confirmó los desencuentros, vacíos y temores que habitan en cada uno de nosotros a la hora de enseñar y hacer efectiva nuestro quehacer, consideramos que fue un filtro en donde te haces consciente de que ser maestro no es una tarea fácil y que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

nuestra influencia en cada uno de esos pequeños mundos, puede llegar a ser tan relevante que transforma sus vidas; sólo si se habla, enseña y actúa desde el corazón se le da poder a lo enseñado, en tanto ser maestro es asumirse como un sujeto inacabado, ya que de no ser así, buscaríamos tener los mismos resultados con las mismas intervenciones, es por ello que necesitamos maestros creativos, que detonen sentimientos emancipadores, maestros honestos, comprometidos, responsables, valientes dispuesto a generar cambios y dispuestos a aprender todos los días y de hacer parte de esos cambios.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Concluir no sería la palabra adecuada para esta investigación, ya que no estaríamos en un punto de llegada, sino que sería la continuación de este proceso, porque nuestro horizonte como maestros y sujetos políticos, es seguir develando esas estructuras coloniales que están permeando la escuela y nuestra vida diaria. Si bien como maestros y sujetos políticos hemos sido educados desde una lógica occidental y eurocéntrica, debemos hacer un proceso de reflexión en el cual debemos reivindicar y valorar otros discursos y conocimientos que han sido invisibilizados por unas lógicas de poder que buscan favorecer los intereses de un sistema político, social y económico hegemónico que favorece la desigualdad y la diferencia entre grupos sociales.

Por eso nuestra apuesta y horizonte es descolonizar el currículo que fundamenta el plan de área de ciencias sociales, por medio de unas modificaciones y ajustes que propicien una educación interculturalidad. Para llegar a tal fin, es importante comenzar a descolonizar nuestro ser, porque como sujetos estamos permeados por unos conocimientos, estereotipos y prejuicios que han conllevado a la desvalorización de otros conocimientos, creencias y culturas. Nuestro papel como docentes de ciencias sociales parte de reflexionar y tomar una posición crítica sobre el currículo, el cual en muchos contextos como el académico ha funcionado como mecanismo para mantener unas jerarquías y un orden hegemónico de poder. Para comenzar con estos cambios desde la escuela, es necesario plantear alternativas en las cuales se busque cuestionar y resignificar lo cotidiano, en tanto la colonialidad ha conllevado a la naturalización de esas estructuras de poder, generando relaciones sociales enmarcadas en la estigmatización, categorización e inferiorización de unos grupos y culturas frente a otras.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Desde la labor docente es posible dar una valoración e importancia a las historias y relatos que se visibilizan dentro y fuera de la escuela, historias y experiencias que salen de las voces de los estudiantes, siendo estas voces fuentes valiosas de conocimiento. Finalmente consideramos que el docente deba ser crítico con su realidad y con todo lo que pasa a su alrededor, que pueda ir más allá de las indicaciones del plan de área, pensando y reflexionando en cómo lograr una mejor sociedad, un mejor mundo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(2) 39-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002004>

Alvarado, M., & Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/31-la-escritura-y-sus-formas-discursivaspdf-IC1P4-resumen.pdf>

Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC* # 73, (ISSN: 1695-6494). Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.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)

Ávila Pacheco, V. (2010). Representaciones bifurcadas en tiempos de futuro: de la colonialidad a la decolonialidad. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 91-102.

Bonfil B. G. (1982): *Historias que no son todavía historia*. En Pereyra et. al., *Historia, ¿para qué?*. p. 234.

Barale, C; Chada, M d C; Granata, M L; (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>

Barrio, C. (2011). Hannah Arendt y los rasgos hermenéuticos de los conceptos de verdad y significado en el ámbito de los juicios. *Revista de educación*, (UNMdP-CONICET). <http://www.proyectohermeneutica.org/archivo/ijjornadas/16.II%20Jornadas.pdf>

Cadavid Rojas, A. M., & Calderón Palacio, I. C. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Educación y pedagogía*, 143-152.

Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.

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, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 13-25.

Da Silva, T. (1997). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. En p. Gentili, *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)* (págs. 1-9). Editorial Lozada: Lozada.

De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 286-334.

Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. (1ª reimpresión). México: Paidós Educador. (págs. 11-36).

Díaz Barriga, A. (1999). La constitución del campo del currículum: datos para la historia. En F. Terigi, *Curriculum: itinerario para Aprender un territorio* (págs. 16-17).

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa* (13), p. 217-233.

Elliott, J. (2000). *La Investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro*. Tabula rasa, 52-86.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*. Caracas: El perro y la rana

Fernández de C, Magro R, Marcela, & Meza, Mildred. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 207-242. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872005000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100008&lng=es&tlng=es).

Fernández Droguett, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(2) 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200402>

Ferrão Candau, V M. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2) 333-342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942017>



Figuroa Sandoval, B. Aillon Neumann, M. (2008). Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2) 93-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135005>

Forno, A. Rivera, R. Alvarez-Santullano, P. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 41() 287-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32612436009>

Freire P. (2003). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona. Editorial Paidós.

Freire, p. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Paz e tierra. Sao paulo.

García Márquez, G.(1994) *Por un país al alcance de los niños*. Publicado en El Espectador/ sección general/ 12-A/ Sábado 23 de julio de 1994. Recuperado de: [http://scp.com.co/ArchivosSCP/Por\\_un\\_pais.pdf](http://scp.com.co/ArchivosSCP/Por_un_pais.pdf)

Garrido Ramos, B. (2016). Colonialismo, colonialidad y modernidad. Obtenido de *revista Artyhum*: <https://www.artylum.com/revista/08/#/68>.

Gilly A. (2010). *Walter Benjamin y el arte de narrar*. Artículos Gilly (en línea). 26 septiembre 2010 (consultado 05 octubre 2016). Recuperado de: <http://old.sinpermiso.info/articulos/ficheros/gilly.pdf>

Gomes lima, P. (2012). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 57-67.

González Ortiz, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural. *Ciencia Ergo Sum*, 11(2) 303-307. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411310>.

- Granda Merchán, S. (2000). *Textos escolares e interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos. Walsh, Catherine, Dir. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10644/2392>.
- Green Stocel. A. (1998). El otro, ¿soy yo? Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos. Año 5 No. 49. Diciembre. Págs. 4-7.
- Guerrero Valdebeniti, R, M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: aplicación del programa de aulas temporales de adaptación lingüística. *Perfiles educativos* (México) vol. 35. N° 142. Octubre- diciembre 2013.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Heras Monner Sans, A I. (2003). El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad. *Andes*, (2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12701406>
- Hiraldó Cuevas, V. (2016). *Pedagogía de la autonomía: Enseñar no es transferir conocimiento*. Recuperado de: <http://disenosocial.org/transferir-conocimiento/>.
- Ibáñez-Salgado, N, Díaz-Arce, T, Druker-Ibáñez, S, & Rodríguez-Olea, M, C. (2012) *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*. Mayo-agosto. UAEM Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. Estado de México.
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia La descolonización de las metodologías: reciprocidad horizontalidad y poder. En S. Corona, & O. Kaltmeier, *En dialogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (págs. 25-27). Barcelona: Gedisa.

López Azuaga, R; Llorent García, V J; (2012). ¿Cómo podemos organizar un centro educativo intercultural? Propuestas prácticas desde España. *Omnia*, 18() 45-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73722545004>.

Madany de Saá, M. (2000). *Los afroecuatorianos: el racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad*. Área de estudios internacionales programa de maestría en estudios latinoamericanos, mención en comunicación social. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2578/1/T0103-MELA-Madany-Los%20afroecuatorianos.pdf>

Magro R., M. Meza Ch., M. Fernández de C., M E. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?. *Investigación y Postgrado*, 20() 207-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820108>

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>

Margulis Mario, Urresti Marcelo y otros: (1999) *La Segregación Negada: Cultura y Discriminación Social*. Editorial Biblos. Página 331.

Mejía, M. R. (1999). *El currículo como selección cultural*. Obtenido de CINEP Fe y Alegría: <http://www.feyalegria.org/es/biblioteca/educaci%C3%B3n-popular-pedagog%C3%AD-de-la-educaci%C3%B3n-popular/el-curr%C3%ADculo-como-selecci%C3%B3n-cultural>.

Monsalve Fernández, A., & Pérez Roldan, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Recuperado de *Revista USBBOG*: [http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario\\_educativo/article/view/396](http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario_educativo/article/view/396)

Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reconstructivista. *Cuadernos interculturales*. Año 2 n13, Viña del mar. Chile. ISSN 0718-0586. Recuperado de: [www.oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf](http://www.oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf)

Morales-Trejos, C G. (2015). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1) 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027023>.

Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504201>.

Palomero Pescador, J E. Rodríguez Rojo, M. Palomero Fernández, P. (2006). Presentación. Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2) 17-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310002>.

Perez, M. (2016). *Conceptos Básicos de la Teoría*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno\\_d\\_Proyect\\_Curric/Unidad%201/LEC\\_1.7\\_Conceptos\\_basicos\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_curricular.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/LEC_1.7_Conceptos_basicos_de_la_teor%C3%ADa_curricular.pdf)

Piamonte Cruz, M, Palechor Arévalo, L. (2011). Interculturalidad logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, N°. 34, 2011, p. 109-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694068>.

Quijano, A. (2009): *Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder*, Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires (págs. 1-15).



- Restrepo Gómez, B; (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, ( ) 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.
- Rodríguez, Mario. (1999) *“Oficio del Maestro”*. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. 1999. página. 121.
- Rojas Martínez, A; Castillo Guzmán, E; Hernández Bernal, E; (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, ( ) 38-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242003>
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 47 (2), julio-diciembre. p. 173-198. Recuperada de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf>
- Sacristán, J. (2012). *Diseño y desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (1991) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*(34), 11-43. Recuperado el 11 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009)
- Salinas, M. (2009). ¿qué es un diario pedagógico? *La gaceta didáctica*.

Trespalacios Ortiz, C., & Otros. (2007). Curriculum y docente: Encuentro y significado. Obtenido de Revista BVSCUBA: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22\\_2\\_08/ems05208.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_2_08/ems05208.htm)

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Valenzuela, C. (2011). El currículum oficial e impartido: contenidos y objetivos. *Revista Números*, 47-69.

Vélez Verdugo, C. (2002). *La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas*. Tesis de la Maestría en Estudios Latinoamericanos . Walsh, Catherine, dir. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10644/1173>

Vélez, C. (2002). *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación: Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: Consideraciones críticas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

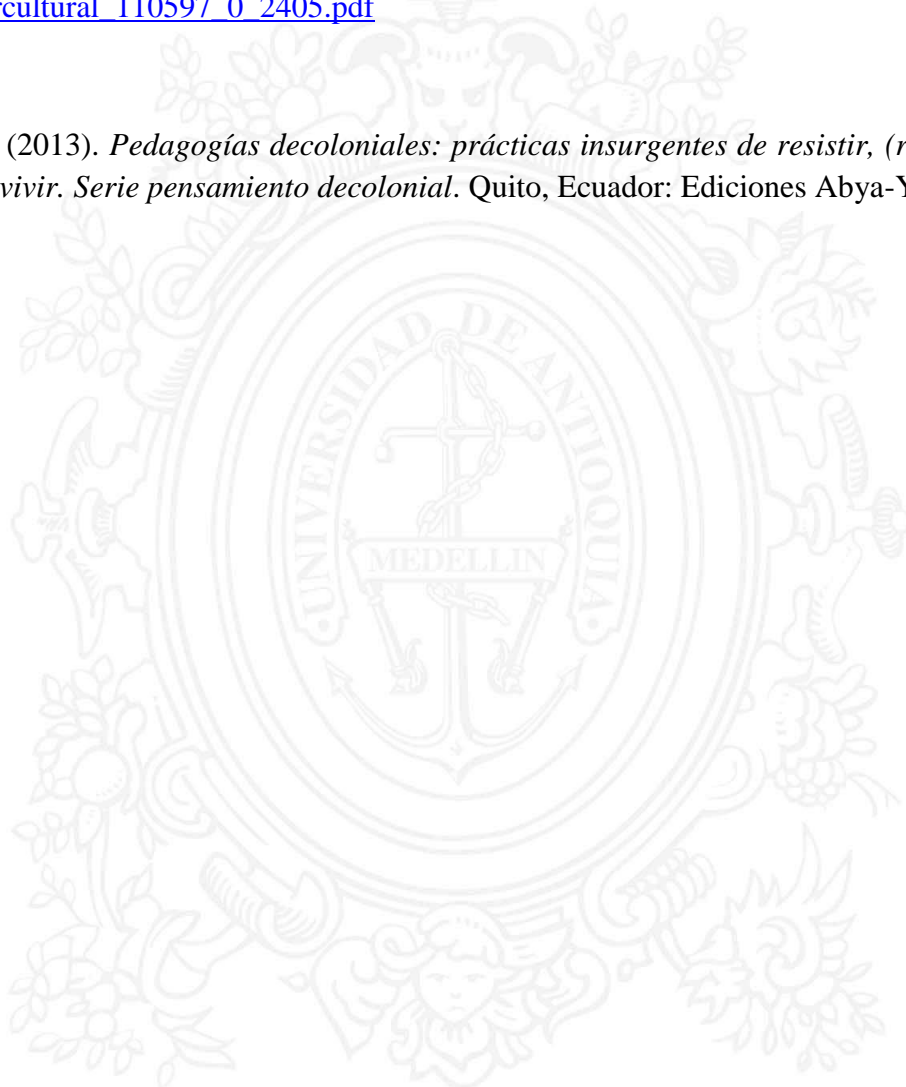
Vernat. Jean Pierre. (2001). *El Individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia*. Ed. Paidós. p. 10.

Vila Merino, E. (2011). *Buscando un lenguaje común en: Educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?*. Universidad de Granada: DEDiCA (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3625189.pdf>

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo pensamiento, XXIV (46), 40-50.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de Uchile website: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie pensamiento decolonial*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3