



Otros orígenes del universo: Una estrategia de pedagogía decolonial para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado sexto de la I.E.D. Paulo Freire.

Jaime Yesid Motta Guaje

Código estudiantil: 10151722358

Universidad Antonio Nariño

Programa Licenciatura en Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Bogotá D.C., Colombia

2022

Otros orígenes del universo: Una estrategia de pedagogía decolonial para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado sexto del colegio distrital

Paulo Freire.

Jaime Yesid Motta Guaje

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor: Andrea Mahecha

Línea de Investigación:

Diseño y elaboración de material didáctico.

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Programa Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C., Colombia

2022

Bogotá D.C., mayo 06 de 2022

Respetados Miembros

Comité trabajos de grado

Universidad Antonio Nariño

El trabajo de grado titulado “Otros orígenes del universo: una estrategia de pedagogía decolonial para el desarrollo de pensamiento crítico en niños de grado sexto del colegio distrital Paulo Freire”, elaborado por Yesid Motta, con código de estudiante 10151722358 cumple con los criterios de calidad establecidos para el programa, por lo cual hago entrega y solicito muy amablemente la asignación de jurados evaluadores.

Atentamente,

Andrea M Mahecha M

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado “Otros orígenes del universo: una estrategia de pedagogía decolonial para el desarrollo de pensamiento crítico en niños de grado sexto del colegio distrital Paulo Freire”, Cumple con los requisitos para optar Al título de Licenciado en Ciencias Sociales.

Andrea Marcela Mahecha Montañez

Nombre del Tutor

Albert Serrano Ariza

Nombre Jurado

Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco

Nombre Jurado

Contenido

Lista de tablas	7
Lista de graficos.....	7
Lista de Anexos.....	7
Resumen	1
Abstract	2
Introducción.....	3
1. Planteamiento del problema	5
1.1 Pregunta problema.....	6
OBJETIVOS	6
1.2 Objetivo General.....	6
1.3 Objetivos Específicos.....	6
JUSTIFICACIÓN	7
CAPITULO 1: IDENTIFICACION DE LA NECESIDAD	8
CAPITULO 2: EXPLORACIÓN DE LA DIFICULTAD	11
Colonialidad.....	13
Colonialidad del saber	15
Decolonialidad	19
Eurocentrismo del currículo	22
Pensamiento de frontera	28
CAPÍTULO 3: REALIZACIÓN CONTEXTUAL Y PEDAGÓGICA	31

CAPITULO 4: PRODUCCIÓN FÍSICA O DIGITAL.....	37
Conclusiones.....	48
Anexos.....	51
Referencias Bibliográficas	59

Lista de tablas

Figura 1:	12
Tabla 2:	36
Tabla 3:	37
Tabla 4:	38
Tabla 5:	46

Lista de gráficos

Gráfica 1:	39
Gráfico 2:.....	40
Gráfica 3:	41
Gráfico 4:.....	42
Gráfico 5:.....	43
Gráfico 6:.....	44
<i>Persepciones, creencias y conocimientos sobre una cultura.</i>	44
Gráfico 7:.....	45
<i>Apropiación, adaptación y reconocimiento de las creencias africanas.</i>	45
Gráfico 8:.....	45
<i>Relación entre relatos.</i>	45

Lista de Anexos

A. Anexo. Diseño y presentación de información.....	51
B. Anexo. Referenciación de imágenes	51
C. Anexo. Reconocimiento de otros mundos.....	52
D. Anexo. Vacíos conceptuales.....	52
E. Anexo. Reconocimiento de otros puntos cardinales.....	53
F. Anexo G. No reconocimiento de África.....	54
G. Anexo F. Reconocimiento del relato.....	56
H. Anexo H. Unidad didáctica	57
I. Anexo I. estructuras metodológicas del análisis de los textos.....	57

Agradecimientos

Doy gracias a mi madre Rosa Guaje y a mi abuela Concepción Carrero por ser ese apoyo incondicional, por ser esa fuente de inspiración y de superación que día a día guían mi camino, permitiéndome ser una mejor persona.

También doy gracias a mis amigos y diferentes compañeros que en este proceso de formación me permitieron ampliar la mirada tanto académica, como humana, pues es por ellos que mi primer paso profesional fue más llevadero.

Agradezco también a la profesora Andrea Mahecha quien ha sido en primer lugar una persona que me ha sabido entender, quien ha dedicado su tiempo y paciencia para ayudarme a terminar de buena forma todo mi proceso académico, lo que muestra que es una docente comprometida con su labor y siendo un ejemplo a seguir, también es quizás la mejor asesora que Dios puedo poner en mi camino, Gracias profesora por existir y ser como es.

Resumen

La presente propuesta didáctica, busca desarrollar y potenciar el pensamiento crítico en niños de grado sexto a través de un material impreso en forma de cartilla o texto educativo, teniendo como foco central, diferentes cosmovisiones sobre el origen del universo presentadas y creadas por pueblos originarios de diferentes partes del mundo, tales como: el pueblo vikingo Dublín, el pueblo Americano Inga, el pueblo Africano Zulu y el pueblo Chino Leiyang. Permitiendo así, rescatar y visibilizar esos conocimientos ancestrales y populares, oponiéndose a esa lógica eurocéntrica, que enmarca todos los campos del saber en la escuela.

De este modo, esta propuesta dotará al docente de herramientas enmarcadas en la pedagogía decolonial, que le permitirán desarrollar procesos de reflexión, autonomía y crítica frente a las diferentes cosmovisiones de los pueblos originarios, permitiendo visibilizarlos y reafirmar su lugar en el campo del saber.

Palabras Claves

Pueblos Originarios, Eurocentrismo, decolonialidad, pensamiento crítico, escuela, procesos educativos, unidad didáctica.

Abstract

This didactic proposal seeks to develop and enhance critical thinking in sixth grade children through a printed material in the form of a primer or educational text, having as a central focus, different worldviews about the origin of the universe presented and created by native peoples from different parts of the world such as: the Viking Dublin people, the American Inga people, the African Zulu people and the Chinese Leiyang people. Thus, allowing to rescue and make visible those ancestral and popular knowledge, opposing to that Eurocentric logic, which frames all fields of knowledge in the school.

In this way, this proposal will provide teachers with tools framed in decolonial pedagogy, which will allow them to develop processes of reflection, autonomy and criticism of the different worldviews of indigenous peoples, allowing to make them visible and reaffirm their place in the field of knowledge.

Key words: Pueblos Originarios, Eurocentrism, decoloniality, critical thinking, school, educational processes, didactic unit.

Introducción

Desde el llamado “Descubrimiento de América” se han venido gestando diferentes acontecimientos que han transformado la manera de ver, sentir y concebir el mundo; pues se empiezan adoptar formas y conocimientos aparentemente universales, que explican de una única manera, la razón de ser de muchas de las cosas. Es aquí donde el presente trabajo busca rastrear y analizar como las grandes editoriales, productoras de textos educativos logran transmitir esas formas y conocimientos generalizados a través de una unidad didáctica, que se enmarca en justificaciones meramente científicas¹ y abandona todo tipo de conocimiento popular, ancestral y de experiencia de vida. De tal modo que, se escogieron los relatos creacionistas o los llamados según los estándares básicos de aprendizaje “orígenes del universo” propuestos para el primer módulo de grado sexto, identificar ¿Cómo? Y de ¿De qué manera? Las grandes editoriales, productoras de textos educativos abordan este primer módulo. Para ello se realizó una malla de análisis, que cuenta con el abordaje de 10 textos educativos procedentes de las editoriales más conocidas y mejor vendidas, de los últimos 10 años², tomando como referencia, la

¹ Todas las editoriales (SANTILLANA, NORMA, SM, EDUCAR, NOMOS) analizadas en el presente trabajo, durante el proceso de búsqueda de identificación de la necesidad, muestran una justificación orientada a conceptos y teorías científicamente demostradas, pues abandonan todo tipo de relato creacionista, fundamentado en experiencias de vida o creencias heredadas, véase a mayor profundidad en la maya de análisis construida y anexada al final de este trabajo.

² Ranking de las mejores editoriales para el 2020, dentro de las cuales resaltan SANTILLANA y NORMA como productoras de textos educativos. <https://www.lanota.com/index.php/CONFIDENCIAS/ranking-2020-lideres-industria-editorial-de-colombia.html#:~:text=En%202020%2C%20e1%20Grupo%20Santillana,Grupo%20Editorial%20conjuntamente%20con%20Distribuidora>

justificación pedagógica en la que están diseñadas, junto con la manera y forma en la que abordan los relatos creacionistas sobre el origen del universo (véase en el anexo I).

Como resultado del análisis de dichos textos, se evidenció que los contenidos escolares están fuertemente marcados, por una corriente eurocéntrica que genera un epistemicidio³ hacia los pueblos originarios y sus relatos creacionistas. Para lo cual se propone crear una unidad didáctica, que permita visibilizar y dar voz a estas otras formas de concebir y entender el mundo. Para lograr esto, se tomó como base las diferentes reflexiones que ha adelantado el colectivo modernidad/colonialidad⁴ en América Latina, que se enmarca en el proceso de la decolonialidad, que será parte fundamental de la propuesta aquí expuesta. Así una unidad didáctica enmarcada dentro de una concepción decolonial, permite generar y potenciar el pensamiento crítico en la escuela, pues al explicar otras formas de conocimiento, se permite reconocer otros modos de ver y

³ “desde la perspectiva de las epistemologías abismales del Norte global, vigilar las fronteras de los saberes relevantes es mucho más decisivo que argumentar sobre las diferencias internas. Como consecuencia, se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos. Por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida” (Santos. 2010. Pp. 57)

⁴ “Me refiero a los conceptos de «pensamiento de frontera» y «epistemologías de frontera», asociados con un importante esfuerzo que acá denominaré el «programa de investigación de modernidad/colonialidad». Retomo el concepto de «programa de investigación» libremente —no en el estricto sentido lakatosiano— para referirme a lo que parece ser una perspectiva emergente, pero ya significativamente cohesiva, que está alimentando un número creciente de investigaciones, reuniones, publicaciones y otras actividades alrededor de una serie de conceptos compartidos —incluso si son debatidos. Manteniendo el espíritu del grupo, argumentaría que este cuerpo de trabajo, aún relativamente desconocido en el mundo angloparlante por razones que van mucho más allá del idioma y que hablan del núcleo del programa, constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto. Esto no significa que el trabajo de dicho grupo es sólo de interés para las supuestamente universales ciencias sociales y humanas, sino que el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento — una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro⁶, la posibilidad misma de hablar sobre «mundos y conocimientos de otro modo». Lo que este grupo sugiere es que un pensamiento otro, un conocimiento otro —y otro mundo, en el espíritu del Foro Social Mundial de Porto Alegre— son ciertamente posibles” (Escobar, A. 2003)

relacionarse en el mundo, lo que facilitaría que las relaciones de aprendizaje fueran de manera horizontal tanto de maestro – estudiante como de estudiante – estudiante.

1. Planteamiento del problema

El propósito de este trabajo de grado es rastrear el posible epistemicidio generado por el pensamiento eurocéntrico-moderno dentro de las didácticas escolares de las ciencias sociales. El estudio se llevará a cabo, a través del análisis de diferentes textos escolares de grado sexto, cuyo tema de estudio aborde las concepciones acerca del origen del universo, teniendo en cuenta que la gran mayoría de textos, siguen una corriente de orientación científico – pedagógica, que privilegia conocimientos diferentes a los populares, ancestrales y las experiencias de vida, por ser estas un tipo de conocimiento ordinario o vulgar “con el que en lo cotidiano orientamos nuestras acciones y damos sentido a nuestras vidas”. (Santos, 2018, Pp. 67) y que está muy alejado de cualquier fundamentación científica. Debido a esto, es de completa relevancia rescatar y propiciar escenarios donde se cuestionen: ¿Cómo las diferentes concepciones sobre el origen del universo de ciertos pueblos originarios han sido invisibilizadas por explicaciones científicas occidentales?, que según Castro “estarían guiadas por maquinaria geopolítica de saber/poder y oponiéndose completamente a la idea de que existan simultáneamente dos formas de conocer y aprender”. (2005. Pp. 27)

En este sentido se considera que la realización de una unidad didáctica enmarcada en los planteamientos teóricos que vienen desarrollando la pedagogía decolonial como resiente campo epistémico “que permita crear, posibilitar y afirmar la vida fuera de la lógica-estructura capitalista-patriarcal-moderno/decolonial imperante.” (Walsh, 2017, p. 43) que dominan algunos currículos educativos, y que en el caso específico de este

ejercicio investigativo serán los libros de texto utilizados como herramientas que facilitan la enseñanza de las ciencias sociales de grado sexto.

1.1 Pregunta problema.

Con base en lo anteriormente expuesto se creó la siguiente pregunta problema
¿Cómo las explicaciones sobre el origen del universo creadas por pueblos originarios se convierten en una herramienta de pedagogía decolonial que impulsa el desarrollo de pensamiento crítico en niños de grado 6°?

OBJETIVOS

1.2 Objetivo General.

- Diseñar una unidad didáctica en el marco de la pedagogía decolonial, que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado sexto de la I.E.D. Paulo Freire, a través del análisis de las concepciones sobre el origen del universo creadas por culturas originarias, tales como: vikingos, inga, zulú y Leigang.

1.3 Objetivos Específicos.

- Rastrear los textos educativos más recientes y mejor vendidos en los últimos 10 años de ciencias sociales de grado sexto, para identificar las teorías y metodologías en torno a la enseñanza del origen del universo, facilitando la construcción de una malla de análisis.
- Construir una estrategia didáctica a la luz de las herramientas de la pedagogía decolonial, que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, en niños de grado

sexto de la I.E.D. Paulo Freire a partir de la identificación de otras cosmovisiones, que explican el origen del universo de determinados pueblos originarios como: los Vikingos, los Inga, los Zulú y los Leigang.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de grado tiene como intención decolonizar las estructuras de pensamiento que han atravesado los conocimientos escolares dentro del área de las ciencias sociales (generando un sin número de epistemicidios) en este caso con los relatos o conocimientos creacionistas, pues veremos como muchas de las creencias de pueblos originarios no son tenidas en cuenta en muchos de los escenarios escolares, también veremos cómo decolonizar el pensamiento moderno, permite que las ciencias sociales enriquezcan su análisis de la sociedad, pues se proponen re – pensar el mundo y transformarlo, bajo otras miradas y otros saberes, los cuales deberán ser orientados por los y las docentes, quienes serán el puente que vincule estos campos de conocimiento en la escuela y así dar un giro a la estructura epistemológica que se está enseñando, pues se plantea trabajar desde otras perspectivas como: Latinoamérica, África, Asia y Europa, de igual forma favorece incluir una enseñanza de las ciencias sociales que permita la comprensión de la diversidad e interculturalidad que tanto necesita un país para construir la paz desde la diferencia.

CAPITULO 1: IDENTIFICACION DE LA NECESIDAD

La educación tradicional⁵, hablando del tipo de pedagogía que implementaba procesos de adoctrinamiento en los siglos pasados(XVI a XX) ha tenido una lenta evolución, pues es evidente, que el tipo de conocimiento considerado válido dentro del currículo educativo, es aquel dominado por las teorías y leyes que siguen una doctrina científicista netamente eurocéntrica, donde “el desarrollo científico – técnico se valora por encima de las necesidades humanas” (Diéguez, 1993) y que aquellos conocimientos ancestrales o de transmisión oral-cultural, quedan omitidos en gran medida dentro del contexto educativo actual. Es por ello, que surge la idea de hacer apuestas pedagógicas y didácticas en sintonía a enfoques no eurocéntricos, donde se vinculen las experiencias y saberes de las personas como eje fundamental en la construcción del pensamiento crítico. De tal modo se proponen las pedagogías en clave decolonial que nos permiten:

“desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico”. (Díaz, C. 2010. P. 7)

⁵ Larrañaga, A (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje. Universidad internacional de la Rioja. Facultad de Educación

Por tanto, el conocimiento no se enmarcara en un pensamiento meramente eurocéntrico, sino que se amplía la visión y las maneras de adquirirlo, por lo cual se tienen en cuenta todo tipo de saberes y se interrelacionan con la manera y forma de vida de cada persona, lo que facilita la enseñanza de las ciencias sociales, hacia unas nuevas formas de reescribir, reivindicar y reafirmar los conocimientos populares, ancestrales y experimentales de todos y cada uno de los grupos que componen una sociedad. Es así como se puede ampliar la mirada, hacia una fundamentación de saberes más diversa y donde cada una de las teorías o concepciones de las sociedades, tenga la misma condición epistemológica que cualquier planteamiento científico.

Por consiguiente, se decide indagar sobre la forma en la que se aborda la enseñanza del origen del universo en algunos textos escolares de grado sexto de ciencias sociales publicados en los últimos diez años, con el fin de evidenciar los contenidos que se privilegian a la hora de explicar dichos temas. También se pretendió mostrar la discriminación epistémica con la que se fundamentan los textos escolares de grado sexto, a la hora de hablar y enseñar sobre el origen del universo; siendo este un tema cuya cosmovisión es subjetiva y convergente de acuerdo con el grupo social en el que se centre. En este sentido, se rastrearon las editoriales más comerciales en el ámbito pedagógico colombiano, obteniendo como resultado:

EDITORIALES	VENTAS
SANTILLANA	33%
EDITORIAL SM	29%
NORMA	25%
LIBROS & LIBROS S.A.S	8%
EDUCAR EDITORES	5%

<https://lanota.com/index.php/CONFIDENCIAS/ranking-2019-lideres-industria-editorial-de-colombia.html>

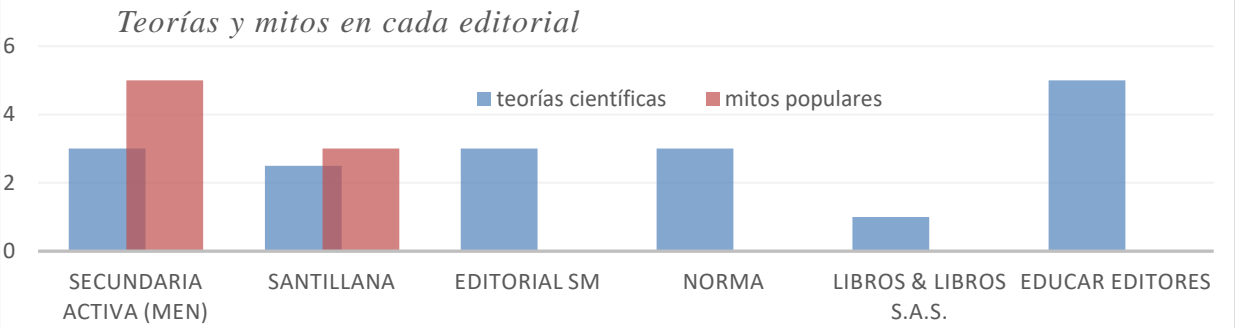
La anterior tabla muestra el impacto comercial que tienen cinco grandes editoriales colombianas⁶ y que por ello fueron elegidas como primera parte de la muestra, donde se examinaron los textos educativos de grado sexto más recientes, centrándonos en la primera unidad de enseñanza, que como lo enmarca el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y los DBA (Derechos básicos de aprendizaje), es donde se explican las concepciones sobre el origen del universo, junto con sus elementos.

Se analizaron un total de 10 textos de las editoriales anteriormente mencionadas, a través de una guía de análisis anexa a este trabajo, donde se prestó especial atención a la justificación, con el fin de contextualizar el marco pedagógico y metodológico de los mismos; dejando como resultado que todos los textos están proyectados bajo una orientación científica, lo que implica, un distanciamiento, entre el conocimiento popular y el conocimiento científico. Generando de esta manera una dualidad epistemológica dentro del ámbito educativo, donde necesariamente una, será subordinada por otra y no da lugar a la posibilidad de dos formas de conocer y aprender, ignorando así el criterio propio de los estudiantes y orientándolos hacia una manera y estilo de pensar en particular, todo esto evidencio un tipo de injusticia epistémica⁷ como se presenta en la siguiente tabla:

⁶ <https://lanota.com/index.php/CONFIDENCIAS/ranking-2019-lideres-industria-editorial-de-colombia.html>

⁷ “Al basarse en una diferenciación, la injusticia epistémica supone la universalización de un criterio (o saber) particular, por lo que podríamos decir que toda injusticia es siempre, y de alguna manera, injusticia epistémica. En este sentido, la justicia cognitiva -o epistémica, diré indistintamente- es un aspecto inseparable de la justicia social” (Santos 2003).

Tabla 1:



CAPITULO 2: EXPLORACIÓN DE LA DIFICULTAD

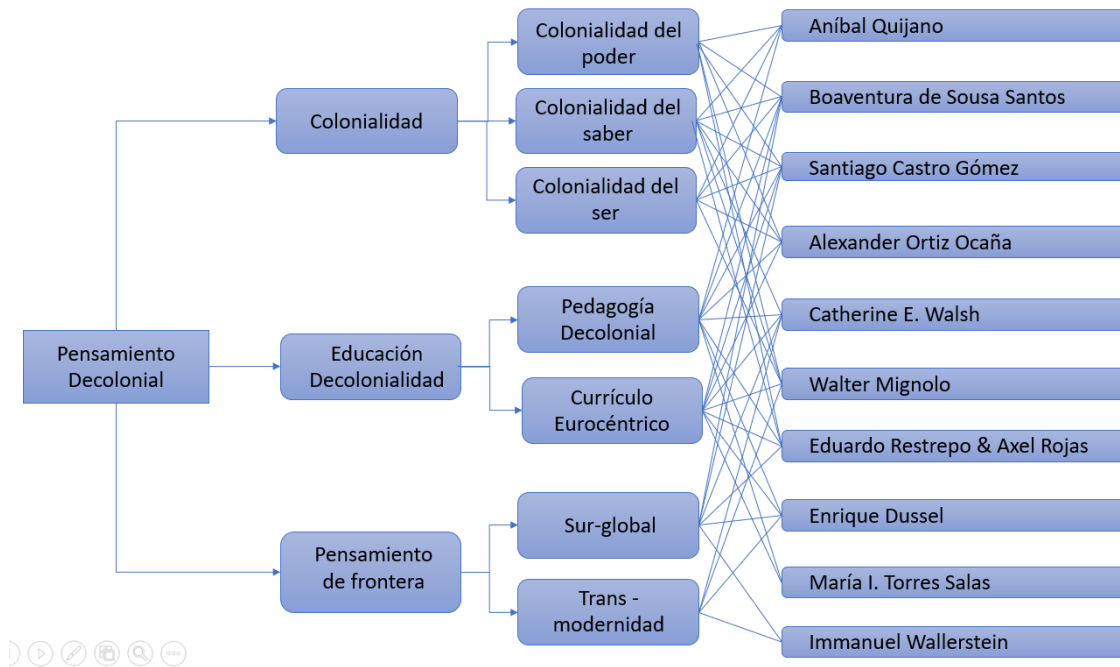
En este apartado, se presenta la manera en la que se exploró la problemática hallada inicialmente en el rastreo de los libros educativos de texto de grado sexto, donde se identificó la no existencia de una manera diferente de producir el conocimiento aparte de la eurocéntrica; gracias al lente de análisis construido por las reflexiones adelantadas por el colectivo modernidad/colonialidad que explica Escobar (2003) que vienen emergiendo en los últimos veinte años y que han tensionado los saberes en la escuela, es posible identificar la situación descrita en los textos ya mencionados. Para realizar análisis a las anteriores obras, se hizo necesario realizar lectura interpretativa a la luz de las siguientes categorías: colonialidad, decolonialidad, eurocentrismo, currículo, sur-global y Transmodernidad, que, a lo largo de este trabajo, se logró identificar de qué manera se privilegian y se subordinan determinados conocimientos en la enseñanza escolarizada de las ciencias sociales.

Ahora bien, para explorar de manera más clara las diferentes dificultades y exponer los conceptos claves que permiten el desarrollo de este trabajo, se utilizó el método de “vertebración” recomendado por Roberto Hernández (2014) el cual consiste en el establecimiento de un esquema donde se presente al inicio una categoría de análisis general y a partir de ella desplegar una serie de categorías específicas, de tal manera que su

ordenamiento vaya de lo universal hasta lo particular. Con la figura 1 no solo se otorga un ordenamiento conceptual al cuerpo teórico, sino también se expresa la importancia y necesidad del pensamiento decolonial.

Figura 1:

Esquema conceptual de vertebración



Primero se aborda la categoría de pensamiento decolonial ya que como se observa es la primera de donde se desprenden las demás, para posteriormente seguir una línea de reflexiones que permita analizar más claramente la problemática identificada en el rastreo en los libros de texto de grado sexto. Sea el caso del proyecto modernidad/colonialidad del que se ha venido reflexionando en los últimos 20 años, donde se puede resaltar que la

modernidad es la base de una “des-localización global” (Virilio. 1999) en la que resalta una manera histórica, social, cultural y filosófica de justificar y privilegiar algunos modos de pensar; de tal modo que, se transforma y pasa a convertirse en un proyecto idealizado por otras partes del mundo no europeo como forma y manera de desarrollo, borrando y eliminando de esta manera la diversidad epistémica que se encuentra en cada uno de los lugares del mundo, esta es la interpretación que se realiza de la modernidad desde una perspectiva decolonial.

Colonialidad

Existe una tradición de ver y mirar al mundo desde un punto de vista meramente eurocéntrico, y es un legado que dejó el proceso de colonización en Latinoamérica, desde el llamado “Descubrimiento de América” donde es claro que hubo un periodo de colonialismo entendido como “una forma de dominación político-administrativa a la que corresponden un conjunto de instituciones, metrópolis/colonias” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 16), que permitió justificar las relaciones de dominación, entre ellas, la misma colonialidad, que será entendida como:

“un fenómeno histórico mucho más complejo (que el colonialismo) que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas

de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15).

Sea el caso, de las áreas de conocimiento de las ciencias sociales y la manera en que se enseñan, pues si pretendemos enseñar por ejemplo: las formas de gobierno o sistemas de producción, veremos claramente que hacen énfasis en la historia europea, donde solo se mencionaran lo llamando “democracia, monarquía, dictaduras entre otras” y “economía primitiva, esclavista, feudal y capitalista” respectivamente, y se dejan de lado las experiencias de otras comunidades o pueblos de distinto lugar por tener practicas sociales diferentes a las ya mencionadas.

De esta manera nos resulta fácil entender muchas de las dinámicas que actualmente manejamos o de las que hacemos parte, pues se ha naturalizado tanto el dominio al que estamos sometidos, que el actuar de otra manera nos parecería incivilizado. Prácticamente adoptamos unos comportamientos que nos parecen correctos, pensamos de una manera unidireccional, nos relacionamos de manera jerárquica y renunciamos a la posibilidad de crear nuestra propia identidad por miedo a no ser personas modernas o civilizadas. Entonces vale la pena destacar las ideas que permiten un acercamiento al concepto de colonialidad; como es en primer lugar, la idea de modernidad como esa “otra cara oculta de la colonialidad” (Castro, S. 2005) donde se intenta englobar y generalizar todo tipo de estructura social, pues

“la colonialidad es producida por la modernidad, ello se refiere a que cuando algo o alguien es imaginado o definido como moderno al mismo tiempo está implícitamente indicando un algo o alguien que no lo es.

Entonces, si no somos modernos, somos lo otro, lo raro, lo poco civilizado,

lo folclórico, lo exótico y también pasamos a ser lo que se debe civilizar, lo que se debe transformar, lo que se debe ajustar, lo que se debe gobernar; en últimas, lo que se debe potenciar para que llegue (de pronto) a ser moderno (Restrepo & Rojas, 2010, p. 18)”

Aquí también podemos mencionar la enseñanza de las ciencias sociales como ejemplo. Pues al intentar enseñar la historia humana o de las sociedades, se hace mediante divisiones temporales y periódicas que básicamente corresponden a la historia de Europa, pues se enseña la edad antigua, edad media, edad moderna y edad contemporánea de manera lineal donde el tiempo y el espacio se centran en espacios y personajes europeos, mencionando a las otras sociedades solo para hablar de su relación con occidente, todo ello solo por considerar que la tradición y el conocimiento que dichas comunidades y pueblos traen no es válido, puesto que no entran a destacar en el mundo civilizado sino hasta el siglo XV después del “descubrimiento de América”.

Colonialidad del saber

Otra de las grandes implicaciones que tuvo el “descubrimiento de América” fue la inimaginable ambición con la que los europeos llegaron al territorio americano, pues tenían tan marcado el discurso conquistador y colonizador, que ignoraron la gran diversidad de culturas y costumbres que ya existían en el territorio americano. El deseo de expandirse y ejercer influencia en otras partes del mundo era lo que más deseaban los

Europeos guiados siempre bajo un sinfín de ideas civilizadoras⁸ como gobernar, evangelizar, civilizar, educar, etc. Cabe destacar también a modo de complemento, lo expresado por Castro Gómez (2005, p. 62) al decir que:

“la idea de que por naturaleza existen razas superiores y razas inferiores, actuó como uno de los pilares sobre los que España consolidó su dominio en América durante los siglos XVI y XVII, y sirvió como legitimación científica del poder colonial europeo en los siglos posteriores”.

De tal modo que, al día de hoy pasados cuatro siglos, seguimos legitimando y aprobando en su gran mayoría muchas de esas ideas civilizadoras; es por ello que hablamos de un proceso de colonialidad. Debemos también entender la relación que se instauro entre los colonizadores con los colonizados y que al día de hoy no cambia mucho, pues:

“Según Quijano, los colonizadores españoles entablaron con los colonizados una relación de poder fundada en la superioridad étnica y cognitiva de los primeros sobre los segundos” (Castro Gómez, 2005, p. 62)

Permitiendo de esta manera que los europeos basándose en sus desarrollos científicos, tecnológicos y epistemológicos dominaran a la población que se encontraba en el territorio americano, negándoles la posibilidad de identificarse y reconocerse como ese otro no europeo. Así pues, *En La Hybris del Punto Cero* (Castro Gómez, 2005, pp. 62-63) cita a Quijano para describir lo que significa la colonialidad del poder:

⁸ Civilizado: lo que se debe gobernar; en últimas, lo que se debe potenciar para que llegue (de pronto) a ser moderno” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 18)

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

De esta manera evidenciamos que la producción y transmisión del conocimiento siempre ha estado dominada bajo una mirada meramente eurocéntrica, que pese a su gran aporte de orden científico sigue siendo muy excluyente con otro tipo de saberes que no poseen o no comparten estas mismas estructuras. Es el caso de los libros de texto rastreados en el presente trabajo y mencionados en el capítulo anterior, donde se expone el gran dominio de las corrientes y saberes occidentales sobre los saberes ancestrales, populares y de experiencias de vida como ya vimos anteriormente, deja unos saberes, en dominio de otros, privilegia unos y desfavorece otros, esto implica necesariamente mencionar un dominio de ciertas estructuras sociales, dentro de las cuales están

“las modalidades de producción de conocimiento occidental asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto... Por tanto, se puede afirmar que el núcleo de la colonialidad del saber consiste en el gobierno de los otros y de sí en nombre de la verdad producida por el saber

experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico) (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 136-137).”

Es por eso que muchas de las maneras en que se enseña hoy día generen impacto de todo tipo, pues conforme avanza la sociedad se crean y generan nuevas formas y maneras de identidad o simplemente de reafirmación de la misma, lo que lleva a identificar que no solo la epistemología se configura, sino con ello, la subalterización⁹ y folclorización¹⁰. Pero no debemos desconocer la manera en que se ha naturalizado el dominio de un pensamiento científico-eurocéntrico desde “el descubrimiento de América” pues dicho dominio se ha encargado de eliminar y exterminar cualquier producción intelectual propuesta o planteada por personas que no son blancas, europeas ni científicas, dejando esto como una especie de legado mediante el cual las personas modernas y civilizadas deben orientarse, es así como de alguna manera se ha heredado por tradición las formas y modos de producir el conocimiento. Es en este momento donde el presente trabajo busca desligarse de estas tradiciones y costumbres que se nos han impuesto, proponiendo un proceso de desaprensión de saberes y reconocimientos de tradiciones populares, un proyecto que visibilice los conocimientos que han sido desfavorecidos y de lugar a otras formas de producir y adquirir el saber, es el caso entonces del proceso y teoría decolonial.

⁹ se quiere precisar el hecho de considerar como inferior y de menos valía las formas de producir y difundir el conocimiento de los pueblos no occidentales. (Restrepo & Rojas, 2010, p. 137).

¹⁰ corresponde a un abordaje de las formas de generar y acceder al conocimiento como elementos llamativos, pero no —dignos de respeto o admiración, ya que no se corresponden con los cánones establecidos por la comunidad científica. (Restrepo & Rojas, 2010, p. 137).

Decolonialidad

Como ya hemos visto en apartados anteriores lo que se denominó como “descubrimiento de América” implicó, desarrolló y gestó muchos de los procesos de la actual modernidad, pero a su vez también generó una especie de oposición a estos tipos de pensamiento y dominios, para lo cual surgen los procesos de independencia en los siglos XVIII y XIX o en términos del presente trabajo y bajo las diferentes reflexiones que se ha generado en el proceso de modernidad/colonialidad de los últimos años, será entendido como “descolonización” que no es más que:

“un proceso a través del cual los territorios considerados como colonias, llevaron a cabo luchas con miras a lograr la independencia política y económica que tenían de las llamadas colonias. Este proceso ha perdurado muchos años, y para algunos países, ya sería, al menos en teoría, un proceso terminado”. Restrepo y Rojas (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 174-175), al citar al Walsh (2007, p. 24):

Es por esta razón que no debemos confundir los procesos de descolonización con los de decolonialidad, pese a que ambos son procesos que buscan de alguna manera el desprendimiento de Europa, no tienen el mismo impacto y alcance, ni se pueden dar en el mismo tiempo; pues la descolonización sería el primer momento y la decolonialidad lo que vendría después. Pero ¿Qué es la decolonialidad? y ¿Por qué es lo consiguiente a la descolonización?

Para entender de mejor manera la decolonialidad y dar respuesta a estas interrogantes es importante mirar lo que nos presentan Restrepo y Rojas (2010, pp. 174-175), al citar al Walsh (2007, p. 24):

Por lo tanto, hablar de la de-colonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas, tomando en cuenta la presencia de lo que Maldonado-Torres llama una —actitud de-colonial (Walsh, 2007, pp. 23- 24).

De lo que podemos deducir que el proceso de decolonialidad busca dar visibilidad y reconocimiento a los diferentes pueblos colonizados, que, gracias al proceso de colonización hecho por los europeos, fueron puestos y ubicados en un lugar de subalterno.

La decolonialidad también pretende emancipar desde unas condiciones del ser, saber y poder. Otorgándole de esta manera cualidades tales como participación, reconocimiento, igualdad, dignidad y compromiso que de alguna u otra manera perdieron todos los pueblos no europeos, desde el momento en que se produjo ese denominado “descubrimiento de América”. Así mismo debemos también tener en cuenta que el proceso de decolonialidad es fundamental en la construcción de un nuevo modo de producir y transmitir el conocimiento, pues como lo retoman Restrepo y Rojas (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 176-177) al citar a Catherine Walsh al decir que:

La descolonialización no supone una ruptura frente a las lógicas de pensamiento y acción política de la modernidad, mientras la decolonialidad sólo es posible en tanto supone un proyecto-otro de existencia, conocimiento y poder, que no se construye exclusivamente en oposición al proyecto moderno/colonial, sino que requiere la reconstrucción del poder, saber y ser, en individuos y sociedades que han vivido la experiencia de la colonialidad. Lo que está en juego con el concepto de decolonialidad es

subvertir radicalmente (no simplemente reaccionar), desde el lugar de la diferencia colonial, las condiciones del patrón de poder colonial que han subalternizado un sinnúmero de conocimientos, experiencias y modalidades de vida. Esto buscaría, en últimas, la emergencia de otros modelos de vida social, “un mundo donde quepan muchos mundos”. La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia) sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas (Walsh, 2007, p. 24).

Expuesto de esta manera vemos el proceso de decolonialidad como una gran herramienta a la hora de hablar de las maneras y formas de adquirir y producir el conocimiento que se tienen en los libros de texto de grado sexto, pues es evidente que en su gran mayoría siguen una corriente científico-pedagógica y se niegan a la posibilidad de generar y visibilizar otras formas de conocimiento; esto gracias a la estructura eurocéntrica que se les ha atribuido. En este sentido es fundamental entender como el proceso de decolonialidad es la clave para generar un tipo de estructura epistémica diferente a la tradicional, e implementar en los libros de texto una nueva forma de conocimiento donde exista una relación horizontal de diferentes saberes, así como del reconocimiento de las múltiples. Pues el pensamiento decolonial sería así la clave para hacer frente a la manera

en la que se ha gestado el conocimiento aquí en Colombia, pues esta tan marcado el pensamiento eurocéntrico dentro de los campos del saber, que se le da un reconocimiento normativo e institucional y se exige como referente de enseñanza.

Eurocentrismo del currículo

Ante todo recordemos la gran influencia eurocéntrica en la construcción del conocimiento, que ya hemos venido mencionando en el desarrollo de este trabajo y también tengamos presente lo mencionado por Wallerstein, que dice que “lo que las ciencias sociales presentaban como aplicable al mundo entero, en realidad representaba solo las opiniones de un pequeña minoría de la humanidad” (2006) sea este el caso de los europeos quienes en diferentes oportunidades afirman que el éxito que ellos han tenido es gracias a la superioridad en sus sistemas educativos y en la gran variedad de científicos que trabajan con el fin de “ilustrar” al resto del mundo. Es entonces de esta manera que se ha sembrado la idea de que todo aquel que se quiera formar en alguna disciplina y a su vez quiera un reconocimiento frente a otros, deberá hacer parte de un sistema educativo de corte eurocéntrico-moderno, pues es allí donde el conocimiento científico es privilegiado y tiene más valides frente a otro tipo de conocimientos.

También debemos destacar que esa “minoría” que menciona Wallerstein hace referencia a un grupo de dominación que ha trascendido en el tiempo y que ejerce un dominio político y económico de un grupo reducido de sujetos, personas, empresas, naciones entre otras, que buscan la completa apropiación de todas las características que componen una sociedad sea el caso de aspectos tanto culturales, tecnológicos, científicos, etc. Ahora bien, Wallerstein también que:

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

Es de esta manera que se empieza a ver a Europa como esa meta de formación y adquisición sobre los saberes del mundo, pues al mostrar una especie de ciencia superior, quedaron desvalorizadas e invisibilizadas otros tipos de conocimientos es así como Santos lo expresa: “el aprendizaje de determinados saberes puede implicar el olvido de otros, y en última instancia, la ignorancia de estos” (1999, p. 114). Pues pareciera que fuese una tendencia que todo científico o persona que quisiera formarse, pues ellos deben dominar aquellos conocimientos considerados validos e infalibles, para así hacer diferentes propuestas y buscar la aprobación o visto bueno de la comunidad académica, obteniendo de esta manera un reconocimiento y un posicionamiento dentro del campo intelectual.

Es de esta manera que se privilegió el conocimiento europeo y gran parte del campo de investigación de América Latina, se orientó hacia la adquisición de un conocimiento proveniente de esa ciencia superior y se desfavoreció ese otro tipo de conocimiento y esas otras maneras de generarlo. Pese a que existen diferentes normativas dentro del sistema educativo colombiano que buscan la apropiación de saberes, conciencia crítica, construcción y formación de ciudadanos-sujetos políticos, y que velan por respetar

la diferencia y diversidad epistémica que se tienen, no parecen ser más que pretensiones y formalismos que quedan en papel y ejercicios como la participación y respeto por las diferencias no ha traspasado a la cotidianidad de las escuelas.

Es de esta manera que se sugiere y se necesita otro tipo de pensamiento, otro tipo de dinámica que no valla en contra de ninguna forma o manera de pensar, sino que reconozca que existen una gran diversidad de experiencias que han constituido y generado otros tipos de conocimiento, es así que se debe pensar desde esa exterioridad del colonialismo y desde esa descentralización del conocimiento, proponer un tipo de pensamiento que reconozca el lugar, sitio, tiempo y características que se nos han atribuido y a partir de ahí generar otras dinámicas para la adquisición y reproducción del conocimiento. Y es precisamente en este punto donde el personal docente debe tener una posición clara, frente a los planes de estudio junto con las competencias que se pretenden desarrollar en el estudiantado, pues en diferentes investigaciones acerca de la profesión docente, se aprecia una tendencia a desarrollar una educación basada en competencias estas tendidas como:

“el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” UNESCO (1999)

De esta manera se ve como a nivel internacional se plantea una educación que involucre unos saberes y conocimiento (saber), unas destrezas y habilidades (saber hacer) junto con unos valores y actitudes (saber ser y estar). Donde es clara una perspectiva planteada por (Argudín, 2005) al decir que “es necesario propiciar el aprendizaje y la

construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información” y es al parecer la estructura dominante en los sistemas educativos actuales.

Vale la pena resaltar también la práctica docente que desarrollan los maestros, pues en muchos lugares se consideran actores principales dentro de estas, ya que:

“El personal docente debe identificarse como un gestor del conocimiento activo dentro del proceso educativo, debe visionarse como un engranaje dinámico de las instituciones educativas, capaz de ser parte de la transformación que como país se pretende”. Ortiz, Arias et al. (2019)

Para lograr lo anterior, se deben plantear otro tipo de competencias, unas que involucren todo el conocimiento y no discrimine ni favorezca su procedencia, en pocas palabras se debe plantear un tipo de competencias decoloniales, que permitan como ya lo hemos mencionado en este trabajo, una coexistencia de los saberes y practicas ya establecidos, con otras nuevas formas de conocimiento y aprendizaje, abriéndose de esta manera a la resignificación de las practicas pedagógicas. Donde cada docente genere espacios donde se reconstruye el conocimiento y la manera de producirlo, a partir de la destrucción de las limitaciones impuestas por las instituciones educativas actuales¹¹.

¹¹ “En Latinoamérica y especialmente en Colombia, existen instituciones educativas de papel, en las cuales su vida gira en torno a los preceptos del Ministerio de Educación, pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional, regidas por unas políticas públicas y planes de estudios, proyecto educativo institucional (PEI) y proyectos de área, apoyados en modelos eurocéntricos fuera de los reales contextos permeados de una realidad que no se asume, maestras y maestros que desarrollan los contenidos sin tener en cuenta las expectativas, necesidades e intereses de sus estudiantes”. Ortiz, Arias et al. (2019)

Por último, es necesario hablar del currículo como una de las herramientas que vincula los diferentes conocimientos con las prácticas pedagógicas. Pero de ¿dónde viene el currículo? y ¿En qué enfoque se basa?, para intentar solucionar estas interrogantes es necesario enunciar nuevamente ese acontecimiento llamado “descubrimiento de América” donde otra de sus implicaciones será las transformaciones en las maneras de enseñar y la forma en la que se estructuraban los conocimientos por parte de los jesuitas alrededor de 1549 hasta 1759 y que posterior a esto;

El currículo se basó en los principios positivistas de Herbart, Pestalozzi y los jesuitas, que se puede caracterizar como: “a) énfasis en disciplinas literarias y académicas; B) enciclopedismo; y C) división entre trabajo intelectual y manual” (MOREIRA, 1990, p. 85)

Esto muestra que el currículo ha significado tradicionalmente una especie de lista de temas, materias o disciplinas fragmentadas, que se deben estudiar si se pretende como decía Silva (2005) “dejar en lo más alto los ideales del espíritu humano”, pero claramente y por cuestiones que ya anteriormente hemos mencionado en este trabajo, el dejar en alto los ideales del espíritu humano, será una actividad que no todo el mundo podría desarrollar, pero aun así se debe reproducir este sistema educativo excluyente, que nada tiene que ver con la tradición histórica y modelos originarios ya existentes.

No olvidemos también, el papel que jugó la escuela bajo los dominios de una llamada democracia burguesa que, según; Melo, A y Ribeiro, D.

“La identidad de la escuela gira en torno a fines nacionales, la defensa de la nación, algo que la educación decolonial la pone en

jaque por constituir una identidad autoritaria, que se deriva de la colonialidad del poder”. (2019. Pg. 9)

Es así como surge una idea de planificar científicamente el proceso educativo, para que no se viera desviado por las subjetividades de los académicos y a su vez no cambiaran su orientación y devoción por la defensa de la nación. Es entonces bajo estos principios que las instituciones educativas o anteriormente llamadas “escuelas” fueran vistas como una manera de adaptar a las nuevas generaciones a las transformaciones económicas, culturales y sociales que se estaban produciendo y desarrollando en ese momento y pasaría a ser, por excelencia un instrumento de control social. Silva (2002, p. 10)

De este modo ya podemos ver un poco de lo que significa y representa el currículo, pues se debe planear y estructurar los conocimientos, con el fin de no provocar un desvío por parte del académico o docente, y es de esta forma que el currículo pasa a ser:

“algo mecánicamente organizado por especialistas, vinculado al cargo de un supervisor escolar. Los propósitos y los programas educativos ya estaban dados por el mundo del trabajo, bastaría con investigar y seleccionar qué habilidades son necesarias para las diversas ocupaciones, el trabajo para el especialista mientras que el gerente planifique y decida, el maestro y el alumno solo se desempeñan de acuerdo con calidad ya establecida; El gerente también será un gestor de vigilancia que vele por el cumplimiento del programa”. Melo, A y Ribeiro, D (2019. Pg. 9)

Es evidente que el currículo ha pasado a ser, una de las principales herramientas dentro de las cuales se reproducen los sistemas de dominación ya mencionados, pues al ser una herramienta que permite administrar y gestionar los diferentes procesos de enseñanza

y aprendizaje que se generan en la escuela, es fácil manipular las responsabilidades sociales que estos mismos traen, pues si bien dentro del presente trabajo se ha hablado de una disciplina o un conjunto de reflexiones que aportan al desprendimiento de estos sistemas de manipulación, como es el caso del pensamiento y corriente decolonial. También haría falta reconocer el lugar desde el cual se enuncian los diferentes sistemas de enseñanza y aprendizaje y bajo que enfoques, pues si bien no podemos desconocer las diferentes fuentes y modos de conocimiento que ya existen o de las cuales somos herederos, situándonos en los países de Latinoamérica, pretendiendo reemplazarlos por otros; sino más bien debemos tratar de identificar todas las formas y medios de producción y apropiación del conocimiento, teniendo como base el lugar y sitio desde el cual se adopta, esto es claramente una de las maneras y formas de expresar un pensar fronterizo.

Pensamiento de frontera

Como ya hemos mencionado en varios apartados anteriores de este trabajo, el pensamiento europeo y Europa misma se constituyen y re-producen por medio de una periferia, que en este caso será entendida como “exterioridad” y un centro desde donde se proyecta un sistema jerárquico de dominación y subalterización, que se apropian de las maneras y modos de producción tanto económica, tecnológica y científica. Dejando como resultado, la idea de una modernidad universal, donde claramente todos los habitantes del mundo deban ser modernos, civilizados o ilustrados, lo que en otras palabras quiere decir, que todos debamos ser transformados a la imagen y semejanza del paradigma moderno del europeo o estadounidense, sin llegar a ser parte de ellos. Pues este tipo de pensamiento esta

ya tan naturalizado en nosotros, que pareciera que no hubiera otra forma de ser y estar en el mundo.

Pero gracias a los diferentes proyectos y reflexiones generadas en torno al tema decolonial, ya se empieza a generar o visualizar algunas posibilidades que permiten crear una conciencia respecto al lugar y la posición que se ocupa dentro de estas exterioridades del colonialismo; pues nos reconocemos como “ese otro” que no es igual al europeo o estadounidense, y trazamos nuestras diferencias desde la misma capacidad de condiciones, decimos así que:

«El Otro» (anthropos) decide desobedecer: una desobediencia epistémica y política que consiste en apropiarse de la modernidad europea al tiempo que se habita en la casa de la colonialidad. De esa experiencia, la experiencia de habitar la exterioridad o sea la casa de la colonialidad, surge la epistemología y el pensamiento de fronteras” (Mignolo. 2015. p. 38-39).

Recordemos también lo que menciona Restrepo y Rojas (2010) al decir que, si se menciona o se habla de alguien o algo moderno, implica necesariamente mencionar o hablar de alguien o algo que no lo es, por ende, vale la pena resaltar lo que nos dice Mignolo:

“La construcción de la diferencia colonial va de la mano del establecimiento de la exterioridad: la exterioridad es el lugar donde se inventa lo externo (por ejemplo, *anthropos*) en el proceso de crear lo interno (por ejemplo, *humanitas*) con el fin de salvaguardar el espacio seguro donde vive el enunciante” (Mignolo. 2015. p.42-43).

De esta manera es clara la dualidad presentada a lo largo de este trabajo entre un pensamiento de la exterioridad o periferia, que ha sido desvirtuado y poco favorecido, con un pensamiento euro-centrado y al cual se le ha otorgado un reconocimiento veras y universal. En este sentido surge la necesidad de pensar y articular a los libros de texto de grado sexto formas y maneras de desarrollar pensamiento decolonial, hablando desde el “habitar” como ese reconocimiento de esa subalterización causada por Europa y a su vez pensar esa “frontera” entendida como la coexistencia de esas diversidades de pensamientos, culturas, tradiciones y experiencias de vida, generadas y heredadas de un mismo territorio, de esta manera es que se promueven nuevos horizontes no centrificados, sino nuevas miradas y perspectivas desde “ese otro” pues:

El pensamiento fronterizo es, dicho de otra forma, el pensamiento de nosotros y nosotras, anthropos, quienes no aspiramos a convertirnos en humanitas, porque fue la enunciación de la humanitas lo que nos definió como anthropos. Nos desprendemos de la humanitas, nos volvemos epistemológicamente desobedientes, y pensamos y hacemos descolonialmente, habitando y pensando en las fronteras y las historias locales, confrontándonos a los designios globales. Nos orgullecemos de ser anthropos frente a la arrogancia imperial de la humanitas (Mignolo. 2015. p.181).

En definitiva, debemos entender que para realizar o desarrollar un pensamiento decolonial en este caso sobre los libros de texto de grado sexto, debemos reconocer la naturalización y apropiación que hemos hecho del pensamiento europeo, pues es de esta manera que podemos ubicarnos y referenciarlos dentro de los campos del saber y al

mismo tiempo reconocer y ubicar “esos otros” tipos y formas de conocimiento, a esto es lo que se le denomina “el pensar fronterizo”. Pero tengamos presente también que para desarrollar de manera correcta pensamientos y reflexiones sobre la decolonialidad no es suficiente hablar de un pensar fronterizo, sino que hace falta también tener un proyecto de viabilidad social inclusivo que lo permita, como lo desea el presente estudio, reconocer las voces y visiones de esos otros subalternizados por la hegemonía occidental descrita anteriormente, de dicha forma, se espera generar una producción de conocimiento a partir del diálogo horizontal entre las variadas formas de saber, que permita una comprensión articulada de epistemologías.

CAPÍTULO 3: REALIZACIÓN CONTEXTUAL Y PEDAGÓGICA

Una vez aclaradas las dificultades y los retos a los cuales nos enfrentamos epistemológicamente y procedimentalmente que fueron expuestos en el capítulo anterior, veremos como el presente trabajo y la realización de la propuesta didáctica que se enmarcan bajo el lente de una disciplina de las ciencias sociales como la geografía, se enfrenta y pretende ser una opción de cambio para dichas dificultades y retos. La propuesta didáctica está centrada en el tema “orígenes del universo” que según los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y el ministerio de educación nacional (MEN) está orientado para grado sexto de la educación media.

Vale la pena resaltar, que no podemos abordar la propuesta anterior, sin antes aclarar lo que significa y lo que representa dicha propuesta. De este modo debemos primero identificar conceptos claves como: práctica pedagógica, didáctica y unidad didáctica. Así pues, la práctica pedagógica la entenderemos como:

“la creación de ambientes de aprendizaje, o bien como instrumento de cambio y mejora curricular y como responsables de dotar de conocimientos pertinentes a los estudiantes para la comprensión del mundo científico y social” (Arias, Torres. 2017. P. 42)

Pues si bien el docente es el ente generador de la práctica pedagógica, y es él, quien determina hacia donde orientar y que intención darles a los contenidos. Es la persona que se encarga de dirigir procesos de enseñanza – aprendizaje junto con sus estudiantes; de tal modo, la práctica pedagógica, es una construcción de conocimiento generada por la relación estudiante - docente, docente – estudiante y estudiante – estudiante, desarrolladas en un ambiente y tiempo particular.

A esta práctica pedagógica se vinculan diferentes conceptos, dentro de los cuales nos interesara hablar de la didáctica:

“entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia”. (Arias, Torres. 2017. P. 42)

Es evidente que en temas didácticos la mayoría de las instituciones optan solo por clasificar e imponer estructuras de conocimiento dirigidos y propuestos por los estándares básicos del MEN, pero la didáctica debe intentar ir más allá de solo clasificar los contenidos, pues es a partir de ella, que se puede generar un “manejo de las teorías que respaldan su enseñanza, como las estrategias y los enfoques que contextualizan su transmisión a las condiciones de aprendizaje”. (Arias, Torres. 2017. P. 43) permitiendo

que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más fácil, tanto para los docentes (facilitando la trasmisión y apropiación de diferentes conocimientos, pues el docente a partir de la didáctica se dota de elementos que permiten conocer a los estudiantes, saber llegar a ellos de una manera directa y creativa, haciendo del proceso de enseñanza un ambiente más cómodo) como para los estudiantes (quienes también se dotan de elementos para conocer, apropiar y desarrollar diferentes campos de conocimiento en un ambiente donde ellos mismos se identifiquen) en cualquiera que sea el caso, la didáctica es parte fundamental para el proceso de enseñanza es por ello que el presente trabajo y propuesta estén enmarcadas bajo dinámicas didácticas que permitan hacer del proceso de enseñanza – aprendizaje algo más sencillo y ameno.

Unido a esto, la propuesta como ya hemos mencionado es una propuesta de unidad didáctica, siendo este el último de los conceptos que debemos aclarar, pues si bien hablar de una unidad didáctica corresponde a hablar de la unión de tres nodos fundamentales como lo mencionan (Rodríguez y Acosta. 2007) elementos particulares que se presentan dentro del contexto educativo; el primero es la didáctica en sí misma, como anteriormente la mencionamos, luego témenos otros dos; siendo, por un lado, el sistema educativo nacional: “en el cual se ubican los documentos que hacen referencia a la organización, gestión y administración del sector educativo en sus diferentes modalidades”. (Rodríguez y Acosta. 2007. P. 48).

Es decir, en este nodo se sitúan todos los temas o perspectivas regulativas y normativas que rigen los conceptos, contenidos, perspectivas, estructuras, temáticas y quehaceres pedagógicos. Es precisamente en este nodo donde se realizan aportes pedagógicos bajo estructuras ya pre-impuestas como el caso de materiales de divulgación

educativa o los llamados textos escolares que competen a este trabajo y a esta propuesta. Luego tenemos el segundo y último nodo que componen la unidad didáctica, siendo el diseño de unidades y actividades, el cual:

“agrupa documentos en los cuales se divulgan propuestas para la enseñanza, organizadas en módulos temáticos compuestos por los siguientes aspectos: contenidos, metodologías, objetivos de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos e indicaciones precisas para la evaluación. Este descriptor corresponde a la segunda relación jerárquica, en la cual se encuentran los temas que caracterizan el campo discursivo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales”. (Rodríguez y Acosta. 2007. P. 47)

Así, es como la propuesta de unidad didáctica, utiliza el diseño de unidades y actividades para asociar 6 ejes fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sea el caso; aprendizaje de las ciencias sociales, saberes y prácticas de enseñanza, profesión docente, innovación, didácticas específicas y tendencias pedagógicas, que permiten la interrelación de todos y cada uno de los componentes y elementos que están ligados al mismo proceso, facilitando su desarrollo, organizándolo y finalmente evaluándolo.

De tal modo que, la propuesta que presenta y sustenta este trabajo (Capítulo 4 y 5) como ya lo hemos mencionado es una propuesta de unidad didáctica, que claramente estará ligada a los tres nodos fundamentales expuestos anteriormente. Pues su didáctica está ligada a un componente pedagógico dentro del cual se marcará la ruta de abordaje de los diferentes contenidos, metodologías, evaluación y relación docente – estudiante, para lo cual se centrará en el modelo pedagógico constructivista.

Modelo pedagógico que le permite al docente a cargo, generar escenarios donde se dé la posibilidad de vincular conocimientos previos, con los conocimientos producidos a partir de la interrelación de elementos o grupos que componen una sociedad, haciendo que los procesos de enseñanza – aprendizaje sean más duraderos y de mejor comprensión para los estudiantes. Todo esto permite

“comprender el constructivismo como aquella teoría que se empeña por establecer e identificar las ideas previas de los alumnos sobre el tema a tratar, la disposición o motivación por parte de estos y la relación que se genera para llegar a la construcción de un nuevo conocimiento.” (Carrero, Y. 2018. Pp. 67)

De este modo podemos decir que dicho modelo pedagógico coloca al estudiante en un lugar que le permite construir y reconstruir el conocimiento a partir de lo que le enseña el docente y la experiencia que él posee, dejando ver un dialogo horizontal de saberes donde se propone la articulación de una experiencia de vida, con respecto a unos fundamentos teóricos, para finalmente proponer la creación un conocimiento valido y significativo para él. Así pues, dentro de este modelo pedagógico está el deber ser, tanto de los estudiantes como de los profesores, que lo expone (Carrero, Y) citando a Vásquez y León (2013) mencionando que algunos de los roles que debe poseer el docente son:

“enseñar a aprender al estudiante, diseñar actividades que fomente el gusto por la lectura y el uso de la tecnología, usar fuentes primarias con materiales físicos, interactivos y manipulables, investigar sobre los conceptos que le brindara al estudiante antes de compartirlos con él, entre otros”. Y el rol del estudiante debe ser: “Aprender a aprender, ser constructor activo de su propio conocimiento, construir conocimiento a partir de las experiencias previas, participa proponiendo y defendiendo sus ideas, entre otras”. (2018)

Así pues, la unidad didáctica expuesta en el presente trabajo, está orientada bajo la mirada constructivista descrita anteriormente, que pretende dotar a los estudiantes de diferentes herramientas teóricas y participativas que faciliten la creación, apropiación y significación de conocimiento.

A continuación, veremos la estructura bajo la cual está planteada la unidad didáctica:

Tabla 2:

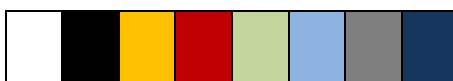
Relación unidad didáctica con el desarrollo de habilidades.

MODULO	DESARROLLO DE HABILIDADES
Ginnungagap: Relato creacionista europeo	Soy capaz de identificar y diferenciar diversos personajes cosmogónicos que están ligados a una cultura en otras partes del mundo.
Ambi Uasca Samai: Relato creacionista americano	Soy capaz de comparar diferentes legados culturales y reconozco la importancia que tienen los relatos creacionistas dentro de una cultura.
Yoruba: Relato creacionista africano	Soy capaz de analizar como diferentes culturas producen, transforman y distribuyen las maneras de entender el mundo.
Pangu: Relato creacionista chino	soy capaz de reconocer y respetar diferentes posturas frente a las cosmovisiones de otras culturas de otras partes del mundo.

Como podemos ver en la tabla anterior, la unidad didáctica está pensada para trabajarla bajo 4 módulos que corresponde a 4 pueblos originarios de 4 continentes diferentes, esto con el fin de ampliar la mirada tanto geográfica como epistémica, permitiendo de esta manera que los estudiantes apropien el concepto de cosmovisión como algo universal y epistémicamente válido en cualquier parte del mundo. Vale la pena resaltar también, que cada módulo posee unos indicadores que enmarcan unas actitudes, procedimientos y conceptos, facilitando la aplicación metodológica de cada uno de ellos y que corresponde a los elementos básicos del constructivismo.

CAPITULO 4: PRODUCCIÓN FÍSICA O DIGITAL.

El material didáctico fue desarrollado en la página web <https://www.canva.com> que esta de libre acceso con finalidades de diseño gráfico y composición de imágenes, creada en el año 2012. Allí se encuentran albergadas diversas plantillas que permiten la edición, creación y publicación de diferentes elementos publicitarios dentro de los cuales está el formato de revista digital, que se utilizó para la elaboración del texto escolar propuesto como unidad didáctica de este trabajo, dicho formato consta de un página de 21cm x 29.7cm en cualquier formato que se quiera imprimir, siempre y cuando sea 1414 x 2000 px. Se manejo la siguiente paleta de colores:



Para el diseño, distinción y distribución de cada uno de los temas, intentando apelar a contrastes entre colores cálidos para los títulos, lo que permitiría una mejor y más fácil lectura, para el tipo de letra se utilizaron diferentes fuentes como se relacionan a continuación:

Tabla 3:

Fuentes de la unidad didáctica.

	FUENTE 1	FUENTE 2	FUENTE 3	FUENTE 4	TAMAÑO
TITULOS	Libre Baskerville	Lustria	29LT Azer Light	Source Serif Pro	70.7 – 88.8 – 108
SUBTITULOS	Source Sans Pro	Rajshani Bold	PT Sans	Montserrat Classic	38 – 45 – 63.7
CONTENIDO	Montserrat Light	Lato	Playfair Display	Rajdhani Bold	8.8 – 9.8 – 10.8 – 11.8 – 12.8

De este modo se pretendió organizar la información de manera tal que se utilizara toda la hoja sin dejar de lado espacios vacíos, permitiéndole al lector una interpretación y

mayor dedicación a cada hoja en particular, también se pretendió organizar los párrafos en forma de columnas, justificados y alineados los unos con los otros, esto con el fin de distribuir la mayor información posible en una sola hoja, que se asociara con unas imágenes alusivas, véase en las imágenes del anexo A.

También, se tomaron diferentes imágenes que ilustraran los contenidos expuestos en cada página, estas tomadas desde diferentes bancos gratuitos y de libre divulgación, tales como: Pinterest, depositphotos, free imágenes y pixabay, de igual forma se referenciaron bajo cada una de ellas su lugar de procedencia, véase en el anexo B.

CAPITULO 5: EVALUACIÓN DEL MATERIAL.

El presente material didáctico, fue expuesto y desarrollado en el colegio distrital Paulo Freire, en la jornada de la mañana que va desde las 6:30am hasta las 12:20pm en los cursos 601, 602 y 603 dirigidos y orientados por la profesora Luz Mery Rico, dicha unidad didáctica cuenta con 4 módulos que fueron distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 4:

Distribución del contenido de la unidad didáctica

CURSOS	MODULOS	DIAS / HORAS
601	GINNUNGAGAP Y PANGU	Lunes de 8:30am hasta 10:10am
602	AMBI UASCA SAMAI	Mates 6:30am hasta 8:30am Martes de 10:40am hasta 12:20pm
603	YORUBA	Jueves 8:30am hasta 10:10am

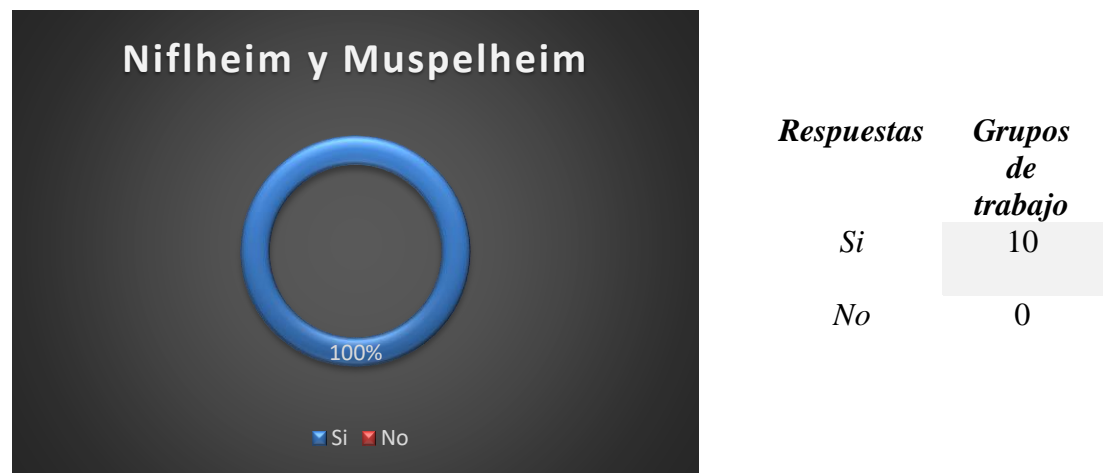
Se propuso trabajar y aplicar la unidad didáctica de esta manera, respetando los tiempos y escenarios correspondientes al área de ciencias sociales expuestos por

el colegio, se trabajaron en 10 grupos de trabajo en cada uno de los cursos, puesto que todas las actividades así lo permitían, cada curso trabajo un módulo en particular a excepción de 601 donde se aplicaron dos módulos por ser este, el grupo según la profesora Luz Mery más interesado y abierto a nuevas metodologías.

A continuación, se presentarán algunos resultados del módulo 1 (GINNUNGAGAP): vale la pena resaltar que se expusieron a los estudiantes el dos tipos de mundos, uno de hielo y uno de fuego, desde el relato creacionista como sustento del inicio de la creación, allí los estudiantes debieron plasmar en un dibujo impulsando su creatividad y dialogo de saberes dentro del grupo de trabajo.

Gráfica 1:

Identificación de los otros mundos



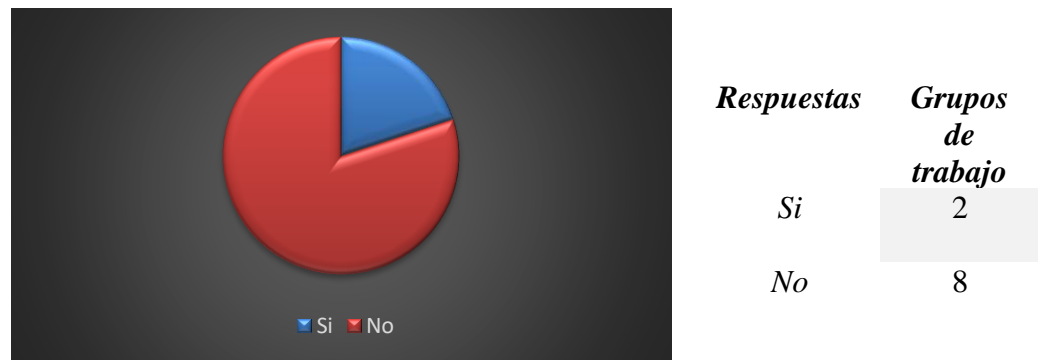
Los datos de la gráfica 1 reflejan que el 100% de los estudiantes lograron identificar otros mundos desde el relato creacionista de los pueblos vikingos, permitiéndoles imaginarlos, adaptarlos y plasmarlos según mejor les parezca, véase en el anexo C. también se identificaron, que muchos de los estudiantes estaban relacionados con los dioses mencionados en el relato, pero no

tenían claridad de quienes eran, ni mucho menos el papel que cada uno desarrollaba dentro de la cultura nórdica. Así durante el desarrollo del módulo, los estudiantes se vieron motivados, por crear e identificar otro tipo de lugares que fueran la fuente de la creación, véase en el anexo mencionado (C)

En este punto vale la pena resaltar también que muchos de los estudiantes encontraron relativamente fácil la información del pueblo vikingo y entendieron el relato creacionista y así mismo lo asociaron a sus experiencias previas (véase también en el anexo C).

Gráfico 2:

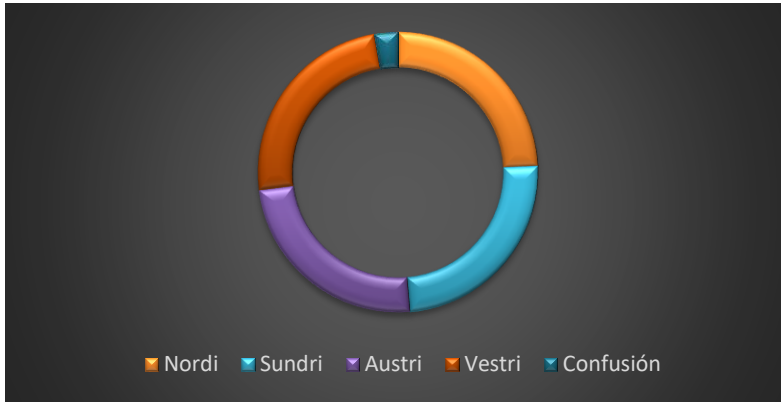
Identificación de nuevos conceptos



En la gráfica 2 se evidencia que los estudiantes no conocen el concepto de hermafrodita, lo que permite deducir que en muchos de los escenarios escolares se presentan vacíos conceptuales muy fuertes, pues de los 10 grupos que desarrollaron la actividad solo el 20% de ellos respondió medianamente bien lo que significaba; muchos de ellos se confundían o lo asociaban con partes del relato creacionista, lo que muestra también que dicha unidad permite suplir dichos vacíos (véase todo en el anexo D). Todo esto debido a la pregunta: ¿Qué cree que es una persona hermafrodita?

Gráfica 3:

Otros puntos cardinales.



Respuestas	Grupos de trabajo
Nordi	9
Sundri	9
Austri	9
Vestri	9
Confusión	1

En el gráfico 3 se observa que el 90% de los estudiantes lograron identificar otros tipos de puntos cardinales pues en un comienzo no sabían identificar muy bien, donde quedaba el norte, este y oeste, pero con la creencia de que son cuatro enanos que sostienen el cielo, les resultó más fácil identificarlos y a su vez conocer la procedencia dentro del relato creacionista de GINNUNGAGAP, como por ejemplo su etimología, también es evidente que uno de los grupos se confundió puesto que no se realizó la lectura adecuada del relato, nótese en el anexo E.

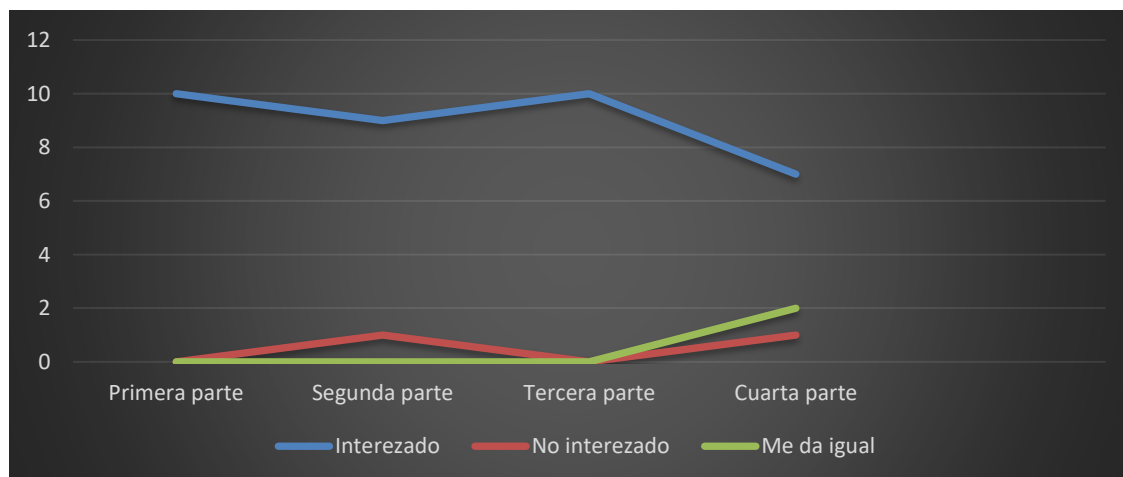
Vale la pena resaltar también que la aceptación por parte de los estudiantes fue muy buena, pues al ser actividades que involucraban sus creencias y las contrastaba con otro tipo de saberes, para así construir conocimiento les dio la motivación necesaria para responder y socializar el módulo de manera y forma independiente no teso también el nivel de creatividad en el anexo E

Seguido a esto tenemos algunas evidencias del módulo 2 (Ambi Uasca Samai):

Vale la pena resaltar que este módulo está distribuido en 4 partes consecutivas la una de la otra, con el fin de que los grupos estén atentos en todo el desarrollo del trabajo. En una primera etapa que buscaba que los estudiantes se identificarán los unos con los otros a través de un ejercicio creativo y práctica conocida como el “SAMAI”, luego en un segundo momento los estudiantes debían identificar a la cultura “INGA” para posteriormente hacer la realización de un mapa mental con base en la información y relacionar un conjunto de imágenes, en un tercer momento se presenta el relato creacionista y por último se realiza la socialización de acuerdo a las diferentes posturas de cada grupo y si están o no de acuerdo con el relato creacionista de la cultura INGA.

Gráfico 4:

Interés de los estudiantes en el módulo 2



En la gráfica 4 se muestra el interés que tienen los diferentes grupos durante el transcurso del módulo, para lo que se evidencio que los estudiantes acogieron la práctica y rito del “Samai” de buena manera, pues en las cuatro partes que consta el módulo más del 80% de los estudiantes estuvieron interesados y se vincularon, pues en el módulo se propuso la elaboración de un esquema conceptual y posteriormente un debate donde el

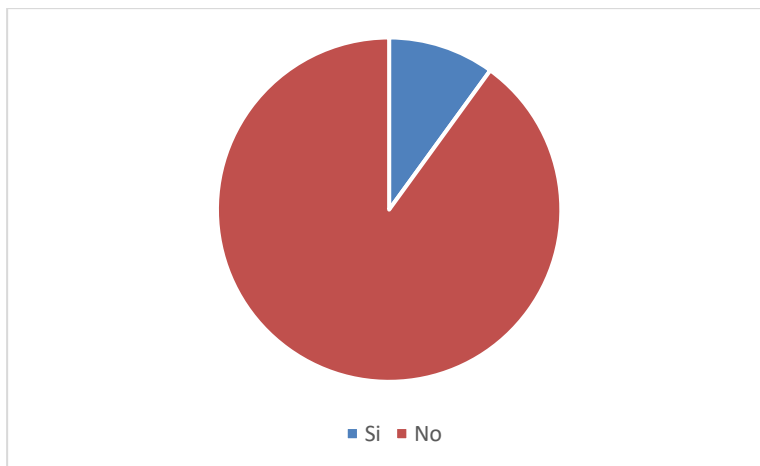
90% de los estudiantes aceptaban al relato creacionista como justificación para explicar el origen del universo, véase en el anexo F.

También se resalta que la primera actividad del módulo facilitó el desarrollo de relaciones interpersonales, pues cada estudiante intercambió su Samai con alguien a quien considerara especial y esencial en su vida, donde no hubo ningún estudiante que hiciera falta por entregar o recibir esa nueva forma de conocimiento y afecto. (Véase en el anexo F.1).

Posteriormente, tenemos algunos resultados del módulo 3 (YORUBA):

Gráfico 5:

Identificación de nuevos pueblos



Respuestas	Grupos de trabajo
Si	1
No	9

En la gráfica 5 se muestra como la mayoría de grupos no identifican la cultura y población africana, pues el 90% de los estudiantes respondió y ubicó mal a la cultura Zulu del sur de África, véase en el anexo G. Pues en este punto se evidencia también el gran vacío conceptual que muchos de los estudiantes presentan:

Gráfico 6:

Percepciones, creencias y conocimientos sobre una cultura.

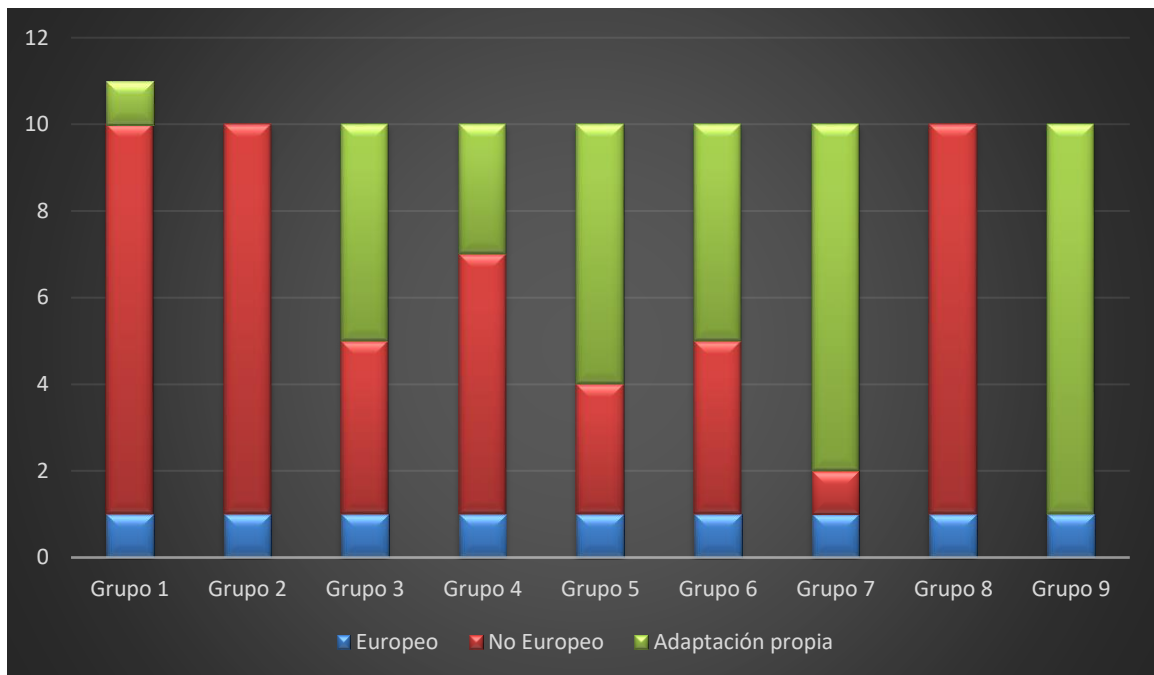


En el gráfico 6 se evidencia que la mayoría de los estudiantes, poseen una visión meramente eurocéntrica acerca del territorio y continente africano, pues en la mayoría respondió de manera muy eurocéntrica y con justificaciones que colocaban al continente africano en un estado de subalterno, siendo menospreciado y juzgado, un claro ejemplo del eurocentrismo y epistemicidio que se enuncia en el presente trabajo.

Seguido a estas percepciones, los diferentes grupos conocieron y ampliaron sus conocimientos sobre este continente a través de la información suministrada en la presente cartilla (véase en el anexo H).

Gráfico 7:

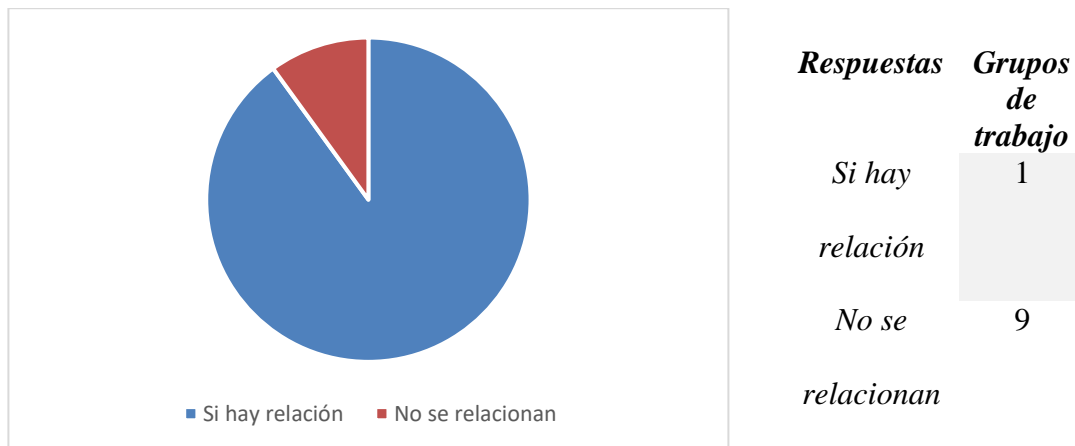
Apropiación, adaptación y reconocimiento de las creencias africanas.



En el gráfico 7, se evidencia la gran aceptación que tuvo el pueblo y cultura africana en los estudiantes, pues en su gran mayoría planeo con anticipación la dramatización del relato creacionista y logro adaptar o generar nuevas formas de cambiar la historia o el relato por decisión propia, lo que evidencia que los diferentes vacíos epistemológicos y conceptuales con los que los estudiantes llegaron se iban llenando conforme hacían dicha presentación (nótese en el anexo I).

Gráfico 8:

Relación entre relatos.



Para terminar con las evidencias de los módulos se propuso a los estudiantes que generaran un dibujo donde ellos relacionaran los dos relatos y si encontraban que no tenían relación hicieran dibujos aparte, vale la pena resaltar que esto se trabajó únicamente en grado 601 donde se trabajaron 2 relatos, donde los estudiantes mostraron que un 90% de ellos encontraba relación los unos con los otros. (Véase en el anexo J).

Finalmente tenemos el análisis de los objetivos y desarrollos de habilidades expuestos en cada módulo y su debido cumplimiento tomando en cuenta los gráficos anteriormente expuestos y los diferentes anexos:

Tabla 5:

Evidencias de objetivos y desarrollo de habilidades.

MÓDULO	OBJETIVO	CUMPLIDO	NO CUMPLIDO	OBSERVACIONES
<i>GINNUNGAGAP</i>	Establecer relaciones entre las cosmovisiones	SI	-	Es evidente gracias a lo expuesto en el anexo C, pues se evidencia la

	que tienen los estudiantes y las expuestas en el presente modulo.			construcción de nuevos mundos con relación a las cosmovisiones que los estudiantes traen y las expuestas en la cartilla.
<i>AMBI UASCA SAMAI</i>	Identifico y reflexiono sobre la importancia que tiene el conocimiento ancestral dentro de mi cotidianidad	SI	-	Se evidencio en el interés que los estudiantes mostraron a la hora de desarrollar este módulo y en el anexo F se ve como los estudiantes toman a este relato como una posible justificación al origen del universo.
<i>YORUBA</i>	Reconoce e interpreta la importancia que tienen otros conocimientos de otras culturas dentro de la cotidianidad	SI	-.	Fue el módulo que mejor y mayor acogida tuvo por parte de los estudiantes, pues al tener vacíos conceptuales sobre la cultura Zulú los estudiantes mostraron mejor interés y apropiación de los conocimientos Africanos.

Conclusiones

Partiendo del análisis de resultados expuestos en el último capítulo y teniendo en cuenta las diferentes problemáticas del capítulo 1 y relacionando las diferentes contextualizaciones del capítulo 2, se establecieron las siguientes conclusiones:

- En primera instancia, frente al objetivo específico planteado, el cual parte de:
Diseñar una unidad didáctica en el marco de la pedagogía decolonial, que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado sexto del colegio distrital Paulo Freire, a través del análisis de las concepciones sobre el origen del universo creadas por culturas originarias, tales como: vikingos, inga, zulú y Leigang. Se evidenció que la unidad didáctica está enmarcada bajo una perspectiva decolonial, pues busca dar voz y visibilizar otras formas y maneras de producir y generar el conocimiento, también potencia en los estudiantes el pensamiento crítico, pues la gran mayoría realizaba la lectura y sacaba sus propias conclusiones relacionando lo expuesto en la cartilla y las diferentes creencias que ellos tenían y por último se evidencian también en los diferentes anexos, como los estudiantes identifican y reconocen a otros pueblos como portadores de nuevos y mejores conocimientos.
- Con relación al primer objetivo específico que expresa lo siguiente: Rastrear los libros de textos educativos de ciencias sociales de grado sexto para identificar las teorías y metodologías en torno a la enseñanza del origen del universo, a través de la construcción de una malla de análisis. Podemos deducir que los textos educativos son una herramienta que se está dejando de usar, sea por razones tales

como: la migración hacia las tecnologías, la clasificación de nuevos contenidos el cuidado del medio ambiente entre otras... permiten que los estudiantes muchas de las veces confundan los contenidos expuestos en libros de orientación mayormente científica de libros o textos que obtén por dar vos y revivir nuevas formas de conocimiento. Aquí vale la pena mencionar también que los docentes no deben cambiar necesariamente las actividades o las herramientas de uso, sino simplemente utilizarlas y dar otro enfoque en los contenidos.

- También resaltar que las diferentes concepciones sobre el origen del universo forman parte del proceso de identidad de una cultura o pueblo y es gracias a esto que se puede identificar y reconocer dichas costumbres y tradiciones, como formas y conocimiento de vida, que de alguna manera se olvidan y no permiten orientar y dar el sentido que verdaderamente tienen, ni mucho menos resaltar el papel que juega dentro de un grupo social.
- Es claro también que muchas de las editoriales encargadas de la producción y distribución de estos libros o textos educativos, funcionan por temas económicos y financieros que no por el interés de producir otros conocimientos mejores y diversos, convirtiéndose así en la fuente principal de la injusticia epistémica de muchos de los conocimientos populares o de experiencia de vida.
- Con relación al segundo objetivo específico, donde se expone que: Construir una pedagógica y didáctica a la luz de las herramientas de la pedagogía decolonial, que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, en niños de grado sexto del colegio distrital Paulo Freire a partir de la identificar otras cosmovisiones que explican el origen del universo de determinados pueblos originarios como: los Vikingos, los

Inga, los Zulu y los Leigang. Podemos resaltar, que la construcción y diseño del material de enseñanza, puede convertirse en la mejor herramienta con la que cuentan las instituciones educativas que quieran optar por otras formas de producir y generar el conocimiento, buscando siempre el desarrollo crítico en el estudiantado, pues permite tener libre divulgación y estar al alcance de todo el personal de las instituciones, permitiendo así que muchos de los contenidos trasciendan más allá del aula de clase.

- Si se proponen actividades que involucren tanto los conocimientos previos que tiene el estudiantado, como la interacción de los unos con los otros y se propone una dinámica que coloque al docente a la par con el estudiante, se facilitara la comprensión de nuevos temas, el análisis de los mismos y se refuerza el reconocimiento de otras formas de aprendizaje basada en el reconocimiento del otro.

Anexos

A. Anexo. Diseño y presentación de información.

OTROS ORIGENES DEL UNIVERSO

Relato creacionista de yoruba

AUDIO ANEXADO EN EL SIGUIENTE ENLACE:
<https://www.buzzsprout.com/471847/5412-255-la-creacion-segun-los-yoruba-mito-africano>

Modulo 1 | 29

Cuando la gallina cayó sobre la arena depositada en el océano, comenzó a escarbar y a dispersar toda la arena con sus cinco patas separando las aguas donde caía la arena. ¡Si! las gallinas tenían antes cinco patas... pero eso es otra historia! y al dispersar la arena se comenzaron a formar los valles y las montañas. Sobre una de estas colinas Oduduwa saltó y la tierra fue. Desde allí podía contemplar como la tierra firme se extendía más allá de sus vista. Luego haciendo una agujero plantó la semilla de la palmera y ésta creció en un abrir y cerrar de ojos y muchas más semillas cayeron y fueron creciendo miles y miles de palmeras que se extendieron por toda la tierra recién formada.

Oduduwa se sintió muy orgulloso con su obra y se asentó a vivir en estas tierras con su gato negro. Con el tiempo Oduduwa comenzó a aburrirse y decidió excavar en la tierra hasta encontrar arcilla que tomó para moldear a los hombres y a las mujeres, mientras trabajaba en la creación del los hombres tomaba del vino de las palmeras.

Había una vez un mundo Yoruba donde no había una tierra firme. Existía el cielo que era gobernado por el Dios Olorun y el océano infinito gobernado por el dios Okun. Un día Oduduwa, el hijo del dios Olorun se presentó ante su padre que se encontraba reunido con los otros dioses en el congreso de Dioses llamado Orisha. Oduduwa quería crear la tierra firme. El dios Olorun aceptó la petición y envió a Oduduwa a ver a el más sabio de los dioses del Orisha. El dios Orunmila, Dios de las profecías.

El dios Orunmila le dijo a Oduduwa que para crear tierra firme necesitara una bolsa donde colocar 5 objetos. Una cadena de oro, una concha de caracol llena de arena, una gallina blanca, un gato negro y una semilla de palmera. Los dioses le dieron el oro a Oduduwa para crear la cadena, mientras Orunmila le entregó el resto de los objetos que necesitaba. Cuando tuvo todo preparado Oduduwa ató la cadena a una gran nube se hecho la bolsa a la espalda y comenzó a descender de lo alto del cielo hacia el mundo del océano.

Cuando Oduduwa llegó al final de la cadena se dio cuenta que aun le tenía mucha distancia para llegar a la superficie del gran océano, pero recordó las palabras del dios Orunmila que le había dicho que vertiera desde el cielo la arena que llevaba en la concha de caracol y que dejara caer la gallina sobre la arena.

Al otro día le pidió a el dios Olorun que le diera vida a las figuras que había creado el día anterior y cuando estos tomaron vida oduduwa vio que muchos de ellos que había creado mientras estaba borracho eran deformes y feos. Prometió que nunca más volvería a beber y se dedicó a crear seres perfectos. Cuando Olorun les dio la vida estos comenzaron a trabajar en la creación de la ciudad de Ife Ife.

Oduduwa se convirtió en el protector de la humanidad y en especial de los deformes. Y todos los dioses del Orisha se sintieron felices por lo creado. Todos excepto Okun, el Dios del Océano que nunca fue consultado de la creación de la tierra firme desplazando sus océanos. Y desde esa época siempre amenaza la tierra y sus habitantes con grandes olas tratando de recobrar el espacio robado por Oduduwa creando grandes inundaciones en la costa.

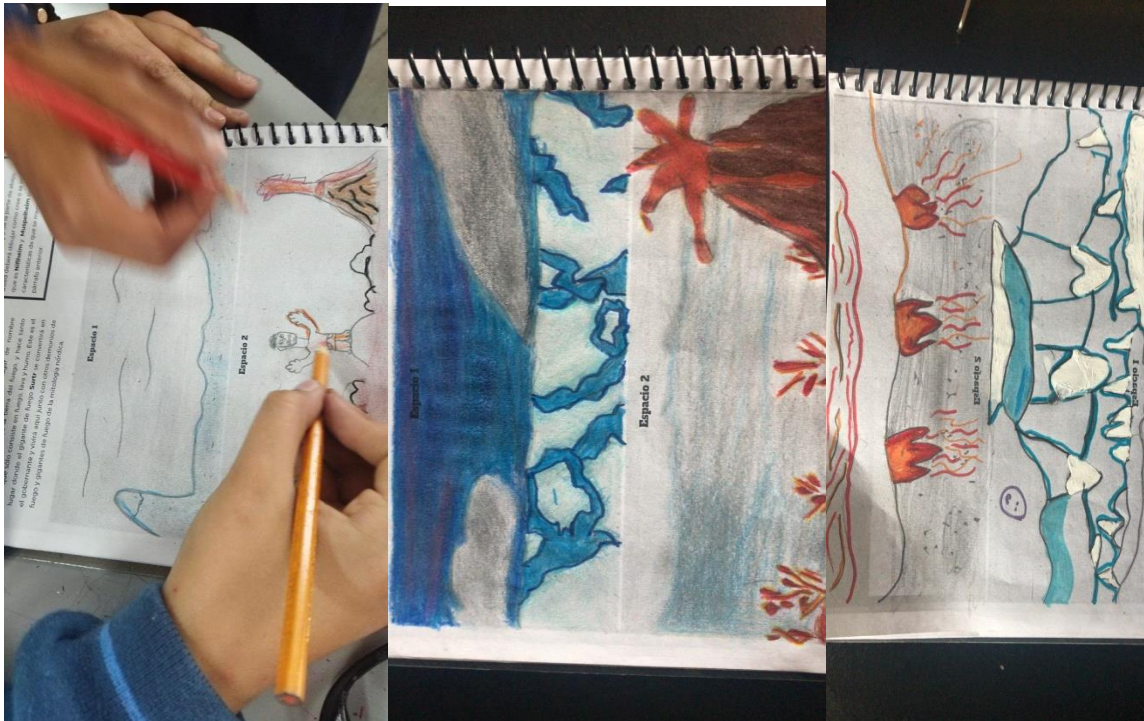
B. Anexo. Referenciación de imágenes



IMAGEN TOMADO DE: [HTTPS://WWW.FANFICTION.COM](https://www.fanfiction.com)

DATOS TOMADO DE: [HTTPS://AYUDANACION.ORG/ONG/BLOG/INFANCIA/AFRICA-PARA-NINOS/](https://AYUDANACION.ORG/ONG/BLOG/INFANCIA/AFRICA-PARA-NINOS/)

C. Anexo. Reconocimiento de otros mundos.



D. Anexo. Vacíos conceptuales.

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
es una persona que puede tener hijos a sus pies y cuando duerme se reproduce.

Los primeros gigantes de la mitología nórdica

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
Una persona hermafrodita es una cosa que se reproduce cuando duerme.

Los primeros gigantes de la mitología nórdica

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
La hermafrodita se puede reproducir asexualmente cuando duerme.

Los primeros gigantes de la mitología nórdica

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
Una persona hermafrodita es alguien que se reproduce asexualmente como el gigante Ymir, el cual fue creado por el hielo derretido de Ginnungagap.

Los primeros gigantes de la mitología nórdica

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

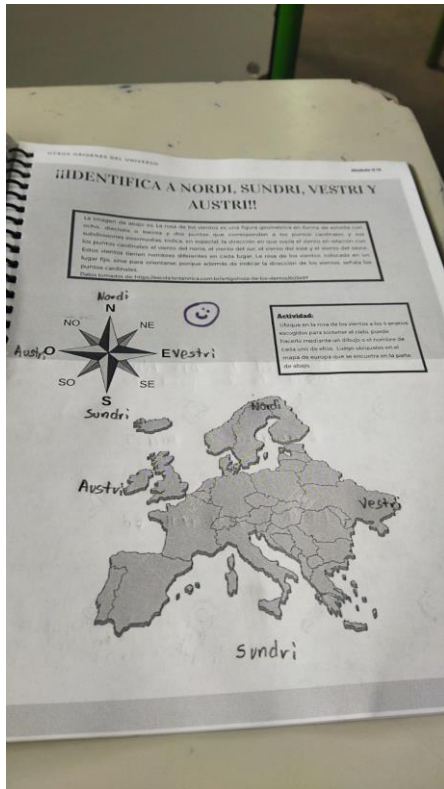
Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
Cada uno de los primeros gigantes que se reproduce asexualmente y es destructivo.

Los primeros gigantes de la mitología nórdica

La escarcha de Nifheim y las llamas ondulantes de Muspelheim se arrastraron una hacia la otra hasta que se encontraron en Ginnungagap. Entre el silbido y el chisporroteo, el fuego derretió el hielo, y de las gotas nació Ymir, el primero de los gigantes divinos pero destructivos. Ymir era hermafrodita y podía reproducirse asexualmente; cuando dormía, más gigantes saltaban de sus piernas y del sudor de sus axilas. Tanto Ymir como sus hijos fueron amantados por la vaca gigante que, al igual que Ymir, fue creada a partir del hielo derretido en Ginnungagap.

Actividad:
Escribe que crees que es una persona hermafrodita.
La hermafrodita se puede reproducir asexualmente cuando duerme.

E. Anexo. Reconocimiento de otros puntos cardinales.



F. Anexo G. No reconocimiento de África.

¿Qué tanto sabes de África?

ACTIVIDAD:

- Ubica a África dentro del mapa y coloréalo
- ¿Qué es África? marca con una X

X **Un continente** - Una Ciudad - Un

Departamento

- Nombra por lo menos 2 cosas que creas que solo están o pasan en África.

avienta Hamite
los Falta Recursos

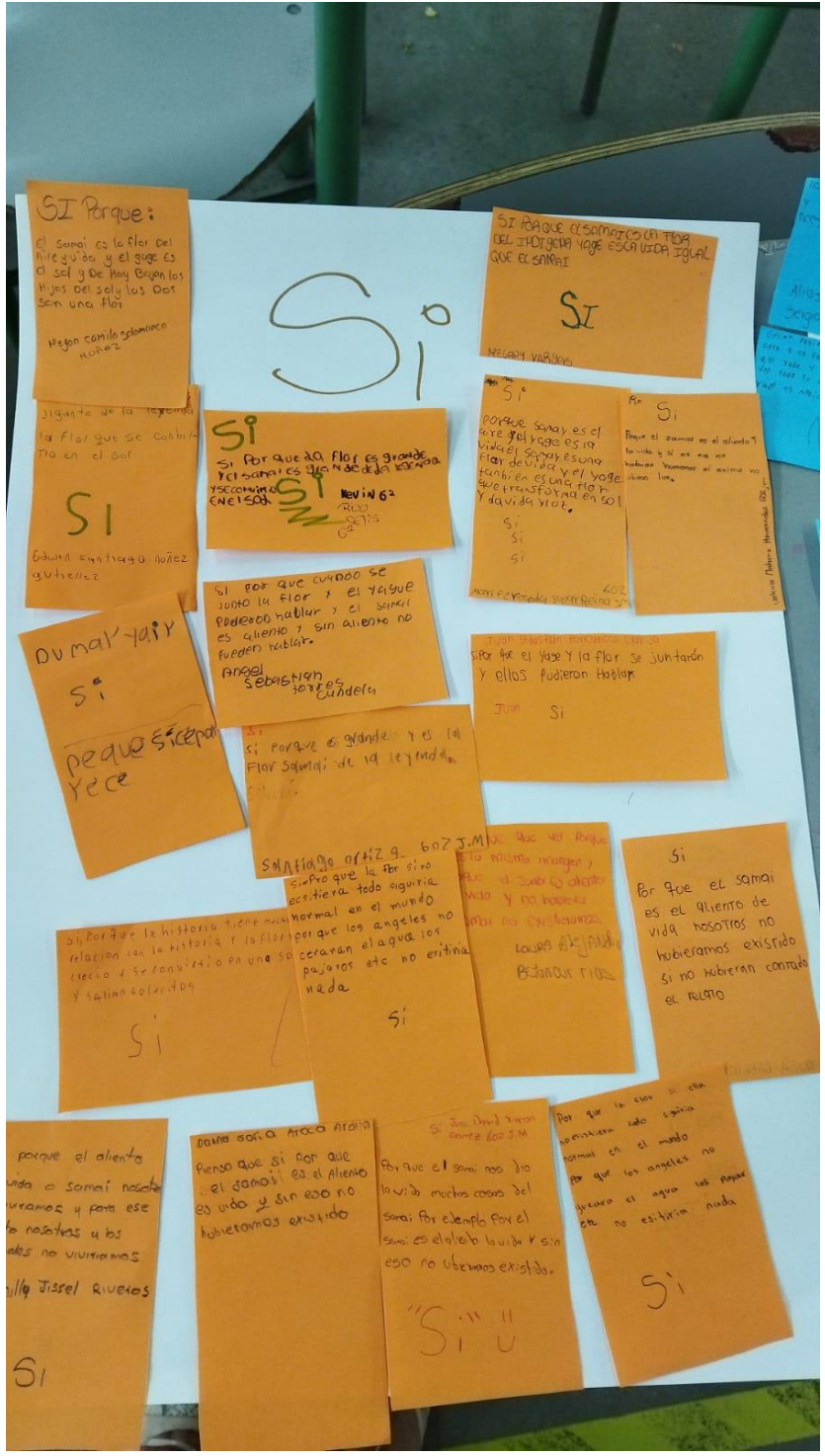
PRE- SOCIALIZACIÓN

Cada estudiante deberá reunirse con los compañeros con los que ha trabajado en los módulos anteriores. Con el fin de formar grupos de trabajo de máximo 4 integrantes, los cuales deberán discutir y socializar las actividades anteriormente expuestas.

Seguido a esto los estudiantes deberán realizar el ejercicio de **Frase fragmentada** en la siguiente página, dicho ejercicio consiste en ubicar los fragmentos en la actividad dada. Al terminar, describir y celebrar.



G. Anexo F. Reconocimiento del relato.



H. Anexo H. Unidad didáctica

https://www.canva.com/design/DAE2ISQxEYQ/OHsFx8tDWw5IE5CTKRX3Gg/view?utm_content=DAE2ISQxEYQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

I. Anexo I. estructuras metodológicas del análisis de los textos.

TEXTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN		
Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
SECUNDARIA ACTIVA	Ministerio de educación (2012). <i>Secundaria Activa</i> . ISBN: 978-958-691- 485-7 / ISBN LIBRO: 978-958-691-490-1.	El modelo educativo Secundaria Activa está dirigido a los estudiantes de básica secundaria de las zonas rurales y urbanas marginales. Es una alternativa de alta calidad, encaminada a disminuir las brechas en cuanto a la permanencia y calidad en este nivel educativo.
SANTILLANA		
Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
DESAFÍOS SOCIALES 6°	Editorial Santillana. (2019). <i>Desafíos sociales 6</i> . Santillana S. A. S. ISBN: 978- 958-24-3554-7 / ISBN Docente: 978-958-24-3572-1	Implementada bajo la modalidad de generar desafíos que desarrollen he impulsen las competencias en los jóvenes de grado sexto, generando así que los niños se auto superen y vallan más allá de los conceptos que no estén presentes en las cartillas.
PROYECTO SABERES SER HACER SOCIALES 6°	Editorial Santillana. (2016). <i>Proyecto saberes ser hacer sociales 6</i> . Santillana S. A. S. ISBN: 978- 958-24-3083-2 / ISBN Docente: 978-958-24-3082-9.	Esta suscrita bajo la modalidad de ser y hacer, generando así que los niños aprendan a manejar un saber básico para la vida, y busquen

		fundamentación de aquellos conceptos que no están presentes en las cartillas por autonomía propia.
EDITORIAL SM		
Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
CIENCIAS SOCIALES 6 SECUNDARIA	Enciclopedias del tomo 3, página Principal de la editorial, https://www.guiassantillana.com/6/ciencias-sociales/	Posee una argumentación meramente científica donde se adjudica que el conocimiento valido es todo aquel que puede ser demostrable.
CONECTA CIENCIAS SOCIALES	Editorial S.M. (2016). <i>Conecta Ciencias Sociales 6</i> . Nomos impresores. ISBN: 978-958-773-886-5	Está diseñada bajo la modalidad de exploradores de la lectura, que se basa en hacer que los jóvenes indaguen y completen conceptos que no estén presentes en las cartillas generando una especie de conocimiento autónomo.
APLICA CIENCIAS SOCIALES	Editorial S.M. (2016). <i>Aplica Ciencias Sociales 6</i> . Delfín Ltda. ISBN: 978-958-773-493-5	Con una fundamentación enciclopédica, que pretende argumentar conocimiento con base científica y de manera completa.

NORMA

Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
EXPLORADORES CIENCIAS SOCIALES 6°	Editorial Norma. (2019). <i>Exploradores ciencias sociales 6</i> . Educativa S. A. S. ISBN: 978-958-00-0742-5	Está diseñada bajo la modalidad de exploradores de la lectura, que se basa en hacer que los jóvenes indaguen y completen conceptos que no estén presentes en las cartillas generando una especie de conocimiento autónomo.
EVOLUCIÓN SOCIALES 6°	Editorial Norma. (2017). <i>Evoluciones sociales 6</i> . Educativa S. A. S. ISBN: 978-958-776-858-9	Está diseñada bajo la modalidad de exploradores de la lectura, que se basa en hacer que los jóvenes indaguen y completen conceptos que no estén presentes en las cartillas generando una especie de conocimiento autónomo.

LIBROS & LIBROS S.A.S.

Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
-------------------------	---------------------	----------------------

SECUENCIAS 6°	Editorial Libros & Libros S.A. (2016). <i>Secuencias 6</i> . Disonex S.A. ISBN: 978-958-724-437-3.	Posee una argumentación meramente científica donde se adjudica que el conocimiento valido es todo aquel que puede ser demostrable.
EDUCAR EDITORES		
Nombre del texto	Bibliografía	Justificación
ENLACE SOCIALES 6°	Educar editores. (2016). <i>Enlaces sociales 6</i> . Educar S. A. S. ISBN: 978-958-05-1435-0.	El texto que pretende generar en los niños una costumbre colaborativa y cooperativa, donde los conceptos y saberes trasciendan con fundamento científico.

Referencias Bibliográficas

Arias, D., Torres, E. (2017). Unidades Didácticas. Herramientas de la Enseñanza. *Noria, Volumen (1)*, pp. 41 – 47.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/issue/view/860/274>

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Castro, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Colombia: Universidad Javeriana.

Diaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia. Universidad de la Salle. No 13. 217-233.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Departamento de Antropología, universidad de Carolina del Norte (UNC) Chapel Hill*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

Foucault, M. (2003). *El Sujeto y el Poder*. Biblioteca virtual universal.

Mignolo, W., 2015. *HABITAR LA FRONTERA: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. España: Impreso por Book Print Digital S.A

MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

Moreira, S. 2002. *Currículo, cultura e sociedade*. Tomaz Tadeu da(Orgs.). 6.ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37

Ortiz, A., Arias, M., Pedrozo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XIV, N° 1*. 203-233, ISSN 1659-0104, enero-junio, 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7038109>

Padrón, J. (1996): *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Temas para Seminario. Caracas. Ed. Caney.
<http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/AnalDisc1996.pdf>

Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XIV, N° 1*. 203-233, ISSN 1659-0104, enero-junio, 2019

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

Quijano, A. 2014. *Los usos de la democracia burguesa*. CLACSO. Colección antologías. Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506051819/eje2-5.pdf>

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

Rodríguez, Á., Armando, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación?. *Revista Folios*, (25),37-52. ISSN: 0123-4870. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941355003>

Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur. Ontología esencial*. CLACSO (1 ed., Vol. 1, pp. 67 - 68). Fundación Rosa Luxemburgo.

Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. *Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Uniandes-Siglo del Hombre Editores.

- (2003). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Santos, B. (2010): *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. Montevideo, Uruguay: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v5n2/v5n2a04.pdf>

Torres, M. (2010): *La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas*. División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Torres, J. A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/837>.

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

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

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya – Yala. Tomo II.