



Una mirada decolonial para las ciencias sociales en la Básica Primaria del sistema educativo
colombiano

Mariana Palacio Naranjo

Maria Fernanda Rendón Villa

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Bello (Antioquia)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

Mayo de 2023

Una mirada decolonial para las ciencias sociales en la Básica Primaria del sistema educativo
colombiano

Mariana Palacio Naranjo

Maria Fernanda Rendón Villa

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación
Infantil

Asesora

Liliana Cortes Fuentes

Magister en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Bello (Antioquia)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

Mayo de 2023

Dedicatoria

Este trabajo de investigación está dedicado a todos los maestros y maestras del territorio colombiano, que se esfuerzan por decolonizar diferentes espacios educativos, además están abiertos a problematizar sus propias prácticas educativas y proponen formas por dialogar con diferentes saberes; son ellos y ellas, quienes, en la cotidianidad del aula, impulsan la construcción de una realidad más horizontal.

Agradecimientos

A nuestras maestras, Liliana Cortes por su asesoría y compromiso en guiar esta investigación y a Elizabeth Builes por sus palabras asertivas y de aliento que orientaron nuestro proceso investigativo y nos impulsó siempre a dar lo mejor de sí mismas; ambas nos invitaron a reflexionar en cada etapa del proceso y abrir el horizonte hacia una educación en perspectiva decolonial e intercultural. Nos impulsó siempre a dar lo mejor de sí mismas. Al maestro Juan Carlos Talero por su disposición para tejer con nosotras el conocimiento a través de un diálogo de saberes.

Mariana Palacio Naranjo y Maria Fernanda Rendón Villa

Siempre he pensado que agradecer es de los procesos más bonitos de los seres humanos, al dar gracias dejamos una parte de cada una en ellas y aquí quiero dejar mi corazón y mis gracias en las mujeres que han sido fuente de inspiración por su tenacidad y resiliencia, porque me enseñaron a batallar, a amar la vida desde su diversidad, a mi madre Nidiola Naranjo y a mi abuela Inés Miryam Muñoz, gracias infinitas por hacer de mí este cúmulo de amor y locuras que soy.

A mi hijo además de agradecer lo bonito de su existencia en mi vida, debo entregarle mi corazón, porque gracias a su presencia en mi vida me he esforzado por ser mejor persona, a mirar desde el respeto y la empatía; estoy segura de que, en él ese será mi mayor legado.

A Maria Fernanda, gracias por caminar conmigo en esta locura que por momentos se llenó de completa oscuridad, por permitirme confiar y convertirte en parte de mi vida. Por el conocimiento, por las ganas de leer, aprender, conocer y explorar este mundo diverso que habitamos, que valiosa y alentadora se vuelve la vida con personas como tú, caminando a nuestro lado.

Mariana Palacio Naranjo

Agradezco a Dios y a la vida por la fortaleza que se me dio en cada momento y porque en cada inspiración tengo la oportunidad de aprender. De forma especial a mi madre Estella Maria Villa, la mujer que me ha enseñado a dejar huellas bonitas en este camino llamado vida, con su amor y ternura ha sido abrazo y hombro en diferentes circunstancias, sus palabras dulces, y su confianza en mí me dieron fuerzas para culminar este proceso; a mi padre Carlos Mario Rendón por incidir en mi proceso formativo, apoyando y animando mi caminar.

A Mariana Palacio, te convertiste en más que una compañía, gracias por el andar, la juntanza y tanto amor. No rendirme en medio de todo, también es gracias a ti. Por impulsarme a levantarme cuando me sentí sin fuerzas, esa compañía ha matizado de color cada momento de oscuridad, cada noche de escritura y cada ocasión en la cual creía que no podría continuar.

Maria Fernanda Rendón Villa

Contenido

Lista de anexos.....	8
Resumen y palabras claves	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
CAPÍTULO I. Contexto Problemático	13
1 Planteamiento del problema	13
1.1 Descripción del problema	13
1.2 Formulación del problema.....	14
1.3 Justificación.....	15
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2 Objetivos específicos	17
CAPÍTULO II. Sustento Teorico	18
2 Marco referencial.....	18
2.1 Antecedentes	18
2.2 Marco legal	20
2.2.1 Ley General de Educación	20
2.2.2 Decreto 1860 de 1994.....	21
2.2.3 Decreto 1874 de 2017.....	22
2.2.4 Lineamiento curriculares en ciencias sociales	23
2.2.5 Estándares Básicos de Competencias	24
2.2.6 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	25
2.3 Marco teórico.....	25
2.3.1 Colonialidad.	26
2.3.2 Pedagogía decolonial	27
2.3.3 Enseñanza de las ciencias sociales.....	28
2.3.4 Enseñanza de la historia	29
CAPÍTULO III. Metodología.....	31
3 Diseño metodológico	31

3.1	Enfoque y tipo de investigación	31
3.2	Contexto y participante	34
3.2.1	Contexto.....	34
3.2.2	Participante.....	35
3.3	Técnicas e instrumentos	36
3.4	Procedimientos	39
CAPÍTULO IV. Resultados		40
4	Análisis de resultados	40
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		45
CAPÍTULO VI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....		47
6.	Introducción	47
6.1.	Justificación propuesta de intervención	48
6.2.	Objetivos	49
6.2.1.	Objetivo general.....	49
6.2.2.	Objetivos específicos	49
Referencias.....		50
Anexos.....		53

Lista de anexos

Anexo 1: Guía de preguntas (Entrevista semiestructurada).....	53
Anexo 2: Ficha de lectura.....	54
Anexo 3: Guía de observación	55
Anexo 4 Propuesta de intervención.....	56

Resumen y palabras claves

El rol que le han asignado a las ciencias sociales como asignatura en Colombia a través de las diferentes normativas legales, ha logrado limitar en gran medida sus posibilidades y alcances. Por eso, pensarse y hablar de una mirada decolonial, permite no solo reconocer ese valor intercultural del que se habla en la Constitución Política de Colombia sino también, transformar una escuela y por ende una sociedad desde lo multicultural, donde no solo se visualice lo diverso en lo aparente, sino que además esa diversidad y/o diferencia se visibilice desde el respeto y el reconocimiento como parte del territorio. Poder convivir y resignificar los relatos, las comunidades y los territorios, es una responsabilidad directa e indirecta de la escuela, las ciencias sociales y sus docentes, lo que además llevará a fortalecer el tejido social al que cada uno pertenece, favorecer los procesos de diálogo, convivencia y socialización.

Palabras clave: decolonialidad, ciencias sociales, escuela, interculturalidad, multiculturalidad.

Abstract

The role that has been assigned to social sciences as a subject in Colombia through the years and changes, has managed to limit its possibilities to a great extent, to think and talk about a decolonial look, allows not only to recognize that intercultural value spoken of in the political constitution of Colombia, but to develop a school and build society from the multicultural, where not only the diverse is visualized in the apparent, but also that diversity and difference is made visible from the respect and recognition as part of the territory. Being able to coexist and re-signify the stories, communities and territories is a direct and indirect responsibility of the school, the social sciences and their teachers, which will also lead to strengthening the social fabric to which each one belongs, favoring the processes of dialogue, coexistence and socialization.

Keywords: decoloniality, social sciences, school, interculturality, multiculturalism.

Introducción

La presente investigación contiene el diseño y construcción del trabajo de grado “Una mirada decolonial para las ciencias sociales en la Básica Primaria del sistema educativo colombiano”. La motivación principal es, generar una reflexión en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria dentro del sistema educativo colombiano desde una perspectiva decolonial necesaria en un país en la Constitución Política de 1991, se reconoce como uno multicultural y pluriétnico.

En ese sentido, la pregunta problema que guía el quehacer de esta investigación es: ¿Cuáles son los elementos de tipo decolonial presentes en la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria a partir de un estudio de caso en la Institución Educativa Alvernia? Por ello, el punto de partida de esta investigación fue considerar a la pedagogía decolonial como una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas.

El proceso de investigación se basó en el enfoque cualitativo y el paradigma crítico - reflexivo; la metodología fue un estudio de caso del docente Juan Carlos Talero, docente de ciencias sociales en la Institución Educativa Alvernia, con la intención de hacer un análisis en la práctica pedagógica del área de ciencias sociales. Se realizó la revisión documental de la normativa vigente: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, Derechos Básicos de Aprendizaje, libros de texto y malla curricular, correspondiente al primer objetivo. Realizamos entrevista semiestructurada al docente Juan Carlos Talero en lo que concierne a la enseñanza para el segundo objetivo.

En los documentos institucionales se tomó como referencia los planes del área de ciencias sociales, realizando una lectura más detallada en los grados cuarto y quinto de primaria; se analizaron diferentes clases donde el docente aborda varias temáticas de ese plan de área, se aplicaron además

varios instrumentos a los documentos legales que orientan el área a nivel nacional, en los cuales se hizo una revisión de manera muy intencionada en encontrar elementos coloniales y decoloniales; es aquí donde se llegó a los resultados encontrados.

Al analizar los resultados, se evidencian rasgos de la colonialidad en los contenidos y en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, asuntos que son unos de origen normativo, otros van más desde la práctica docente, es claro y evidente que a las ciencias sociales en muchos momentos no se le reconoce desde la posición que debería estar logrando favorecer diferentes procesos sociales, culturales e históricos, es por esto que a través de esta investigación se pretende no solo reconocer una problemática, sino entender que bajo las características de nación en la que vivimos es necesario pensarnos desde la pluralidad y la diversidad, además de establecer relaciones horizontales que podrían mejorar en gran medida los procesos de convivencia y socialización que se viven en la actualidad.

CAPÍTULO I. Contexto Problemático

1 Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

En la actualidad, un tema clave en el ámbito educativo es la importancia de comprender la escuela como un espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y para aprender a vivir en democracia. Según De Zubiría (2018) es necesario que la escuela se comprometa con una formación más tolerante, más respetuosa de la diferencia y que sea un espacio para cultivar la empatía y la comprensión de los otros. Las ciencias sociales escolares cumplen un papel importante en aras de alcanzar ese propósito antes mencionado, porque están enfocadas en la construcción y apropiación del conocimiento de lo social, el desarrollo del pensamiento, así como la transformación individual y colectiva, política y ciudadana de la sociedad; por ende, en la transformación hacia una sociedad cada vez más justa y equitativa.

Sin embargo, ha existido un gran obstáculo para que esto se logre; la colonialidad propone unas lógicas homogéneas, verticales y hegemónicas que, terminan ocultando otras historias, otras perspectivas y otras lógicas; lo que es problemático en cuanto invisibiliza las otras posibilidades de ser, sentir, pensar y estar en el mundo; por ello, es necesario el autoconocimiento desde las raíces propias, no las que a través de los años y la imitación de otras culturas nos han querido imponer o mostrar como las nuestras. En este momento la escuela promueve la competencia y la individualidad que, no logra preparar sujetos capaces de enfrentarse a una realidad que necesita del trabajo colaborativo para lograr mayor alcance.

Así mismo, durante los últimos años se ha venido dando un discurso que intenta deshacerse de prácticas heredadas y difundidas por la misma escuela. Se plantea la necesidad entonces, de reconocer

la decolonialidad del pensamiento educativo respecto a la herencia cultural moderna occidental y cómo esta influyó en la estructuración y vivencia cotidiana de la educación. Una mirada desde la decolonialidad permite en primera instancia democratizar los saberes, es decir, abrirse a otras tradiciones, a otras formas de producción de conocimiento, aproximarnos a la realidad y proponer respuestas que sean alternativas a los problemas que aquejan porque de lo contrario, la escuela seguirá reproduciendo unos conocimientos completamente descontextualizados que no logran ser significativos ni útiles para nuestro contexto actual.

1.2 Formulación del problema

Este proyecto surge a partir de una problemática identificada en la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria del sistema educativo colombiano; como ya lo hemos expresado anteriormente, en diversos espacios educativos se evidencia una reproducción casi automática de dinámicas que son propias de aspectos coloniales, como lo es la pérdida de saberes ancestrales, de sentido de pertenencia y amor por lo propio, por las raíces y costumbres del país. Ante esto, las ciencias sociales siendo una área por medio de la cual se procura la adquisición de competencias ciudadanas, el reconocimiento de un legado histórico, el acercamiento a la comprensión y experimentación de la diversidad como un valor y la construcción de una identidad; no logra alcanzar dichas propuestas.

Todo lo contrario, se ha convertido en un espacio para promover estereotipos a través de los textos escolares, ampliar el conocimiento de otras culturas antes que las propias promoviendo un discurso de progreso y modernidad, desvirtuar el conocimiento de otros por prevalecer el eurocéntrico y estadounidense ya que, se impone desde la colonialidad del saber, pensar que el conocimiento está acabado y reposa sobre el docente. Y, termina siendo un tropiezo para la enseñanza de esta área que, en la Básica Primaria, es una de las asignaturas obligatorias para el desarrollo integral de los niños y niñas. De acuerdo con esto, surge la idea de investigar qué tanto tiene que ver el proceso educativo en

las aulas de clase, los docentes, libros y currículos establecidos en las experiencias pedagógicas, entonces para comprender y construir una propuesta de intervención que intente minimizar esta problemática identifica la pregunta problema a resolver en el proyecto subyace en:

¿Cuáles son los elementos de tipo decolonial presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Básica Primaria a partir de un estudio de caso en la Institución Educativa Alvernia?

1.3 Justificación

Una mirada decolonial sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria, es una apuesta que implica posicionar unos saberes *otros* que pueden ser acordes a las demandas actuales suscitadas en nuestro territorio colombiano en términos educativos pero que, han sido negados por el discurso eurocéntrico/moderno; para entender mejor esto último, Alvarado (2018) indica que, la ciencia moderna aspira a la sistematización del conocimiento y a la búsqueda de verdades absolutas, marginando todo pensamiento que a su juicio carezca de la rigurosidad y la veracidad requerida para adaptarse al canon científico y clasificando todo lo que le es ajeno como una simple opinión o un punto de vista.

Las ciencias sociales han ido abriéndose camino superando obstáculos y enfrentando cuestionamientos frente a su veracidad y su importancia en la etapa escolar. Se le ha restado importancia y relegado a un segundo plano aun siendo una asignatura obligatoria, y se ha convertido en un espacio pasivo, atemporal, con la promoción de saberes poco significativos, y con prácticas de enseñanza distantes de la vida real. De acuerdo con el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, “en nuestras ciencias sociales no somos capaces de mirar la espiritualidad porque no hay indicadores para eso, como no hay indicadores para la felicidad...pero necesitamos una epistemología que de cuenta de eso...” (De Sousa Santos p.40, 2006).

Ante esta situación, la presente investigación camina hacia la búsqueda de elementos de tipo decolonial, elementos que sirvan de manera puntual a una praxis educativa en ciencias sociales que

redefine y oriente en el sentido crítico el quehacer y el contenido de esta. Desde diferentes ángulos y por las razones que se han mencionado anteriormente se considera apropiado llevar la investigación a través de un estudio de caso sobre la manera en que se plantea la metodología y las temáticas en el área de las ciencias sociales, pues en los contextos más urbanos se evidencia la ejecución de dinámicas y procesos que no son tan propios, lo que conlleva a la reproducción directa o indirectamente de pensamiento de tipo colonial. Mientras que una mirada decolonial permite la democratización de saberes, visibilizar otros pensamientos, validar otras experiencias, contextualizar los conocimientos y deconstruir relatos hegemónicos que se han construido desde una perspectiva no propia.

Por lo anterior, es apropiado revisar de qué manera están establecidos los documentos que orientan el área de ciencias sociales desde el Ministerio de Educación pues en la práctica, es decir, en los espacios educativos, se evidencia una tendencia marcada y repetitiva a la reproducción de un pensamiento colonial. De esta manera Fals, (2003), nos invita a “mirar entonces como profesores, maestros y estudiantes, y como ciudadanos y ciudadanas a nuestro contexto amazónico, andino, paramuno y costanero con admiración y orgullo, y defenderlo, gozarlo, estudiarlo y aprender a manejarlo con respeto...” (p. 9). Es pertinente entonces, que la ciudadanía identifique los saberes inherentes a su historia para así construir una mirada propia, que reconozca su origen, su identidad y sea capaz de identificar sus problemáticas y proponer soluciones.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar cuáles son los elementos de tipo decolonial presente en la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria de la Institución Educativa Alvernia.

1.4.2 *Objetivos específicos*

- ❖ Identificar elementos en los documentos legales que orientan el área de ciencias sociales en la Básica Primaria de Colombia.
- ❖ Develar desde una perspectiva decolonial los relatos históricos que aparecen en los libros de texto y cartillas que están propuestas para la enseñanza del área de ciencias sociales en la Básica Primaria.
- ❖ Relacionar las orientaciones curriculares con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Institución Educativa Alvernia.

CAPÍTULO II. Sustento Teorico

2 Marco referencial

2.1 Antecedentes

Para la construcción de este proyecto ha sido necesaria la lectura y revisión de investigaciones previas y publicaciones alusivas al tema de interés. Este reconocimiento se hizo rastreando en algunas bases de datos digitales y en los repositorios de universidades internacionales, nacionales y locales que cuentan con una facultad de Educación o de Humanidades. Teniendo esto presente, en este apartado se desarrollan los descubrimientos más significativos que giran en torno a pedagogía decolonial, intercultural y lo que se ha llamado ciencias sociales en los espacios escolares del territorio colombiano.

Un aspecto importante que identificamos de los procesos decoloniales en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la apropiación cultural y los saberes contextualizados. Por ello, Cornejo (2021) en su artículo “La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia” que fue publicado en el repositorio Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina; problematiza la colonialidad y la presentan como parte de una modernidad que impone una dominación epistemológica y para contrarrestar esto surge lo decolonial. En este artículo se entiende que la enseñanza de las ciencias sociales forma parte del proyecto colonial permiten explorar contenidos, recursos y actividades que los profesores proponen dentro y fuera del aula.

En los lineamientos curriculares del sistema educativo colombiano, se plantea que las Ciencias Sociales deben promover la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática es decir que, esta área tiene una responsabilidad en cuanto a la formación ciudadana; por todo lo anterior, nos parece apropiado incluir el tema de la interculturalidad como un pilar fundamental para la creación de una nueva propuesta pedagógica y desde la tesis doctoral “Autonomía y educación infantil: Derecho a tener una educación

intercultural”, del autor Montserrat Vela i Ribes, publicada en la Universidad de Lérida, España; encontramos que al acercarnos al pensamiento de los pueblos indígenas podemos encontrar elementos pedagógicos que permitan fomentar la autonomía en la niñez además, romper con las formas autoritarias y monoculturales de la educación escolar. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo porque se analizaron y contrastaron relatos para poder generar esas conclusiones.

Por otro lado, nos dimos cuenta que en la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de Bogotá; se adelantan proyectos de investigación bajo una perspectiva decolonial, muestra de ello es la tesis “Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial” de Jhenny Alexandra Torres, quién a través de la sistematización de información, el rastreo de fuentes, la revisión de los documentos que legislan la educación en Colombia y la hermenéutica logró plasmar en ideas claras la historicidad de las Ciencias Sociales, los problemas actuales, los retos que debe asumir y la necesidad de una mirada decolonial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este proyecto de investigación nos aclaró cuáles son los documentos legales: los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje, lo cual nos aporta claridad ya que, revisarlos es una de las intenciones que tenemos en nuestro proyecto.

En esa misma universidad está el proyecto “Hacia una aproximación de las Ciencias Sociales”. El rescate del saber Ancestral en la Institución Educativa Distrital Tibabuyes Universal”, y como aporte a nuestro proyecto, plantea que las Ciencias Sociales se pueden enseñar desde categorías analíticas como Territorio, Educación e Interculturalidad y de esta manera, la escuela puede validar otras formas de aprendizaje a partir de prácticas educativas decoloniales, con una preocupación central: el rescate del saber ancestral. Creemos que es posible democratizar los saberes desde el currículo para que permita el diálogo y la participación de todos.

A nivel local, destacamos la tesis “Canastos interculturales: herramienta didáctica para la construcción de un Currículo Centrado en la Tierra y en el Corazón desde el horizonte de una Pedagogía

Planetaria” de Marisabel Góez y Carolina López de la Universidad de Antioquia, en Medellín; porque, se pretende generar encuentros, acercar a los estudiantes a las distintas formas de concebir el mundo, posibilita que, la escuela se reinvente, que permita romper con las lógicas de dominación de los saberes disciplinares hegemónicos que enseñe una historia diversificada en la cual nos reconozcamos.

Por último, la enseñanza de las Ciencias Sociales, deben reconocer el conflicto armado y la implementación de los acuerdos de paz para que desde propuestas pedagógicas ayuden en esa transición. En este sentido, creemos conveniente el diálogo con esta tesis: “La educación para la paz en el contexto de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social” de Jaime Andrés Parra porque, propone una propuesta pedagógica interesante, capaz de comprender juntos el territorio y las problemáticas, ser capaces además de proponer soluciones.

2.2 Marco legal

Para entender a profundidad las bases legales que componen la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, se hizo necesario que hiciéramos una lectura minuciosa de los principales preceptos normativos que regulan dicha práctica. El marco legal que reglamenta el diseño curricular en nuestro país está fundamentado principalmente en la Ley General de Educación, luego está el Decreto 1860 de 1994 y finalmente, el Decreto 1874 de 2017; existen también tres documentos claves, los cuales son: Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, Los Estándares Básicos de Competencias en ciencias sociales y Los Derechos Básicos de Aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, en este apartado se describe de manera concisa lo más importante de cada uno.

2.2.1 Ley General de Educación

Para el caso específico de Colombia en donde se desarrolla esta investigación, es importante mencionar que cuando se habla sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria surgen diferentes políticas que las fundamentan. Primero, hacemos referencia a la Ley General de Educación la

cual, indica que las ciencias sociales hacen parte de las áreas fundamentales y obligatorias para todas las instituciones de educación formal a partir de la educación básica que comprende, la educación primaria y secundaria. Para los fines específicos de esta investigación, esta normativa establece los objetivos generales de la educación básica en el ciclo de primaria en el Artículo 21. Se considera importante resaltar los siguientes principalmente

a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana. (Congreso de la República, Ley 115, 1994)

Además, en esta normativa que aún es vigente, se establece que el área de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia está reglamentada de manera obligatoria en el Artículo 23 al ser un área obligatoria y fundamental “del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional”. (Congreso de la República, 1994, p.8) De lo anterior se interpreta, la importancia que tiene en la formación de niños y niñas.

2.2.2 Decreto 1860 de 1994

Para continuar con el análisis de la legislación de la educación en el país, específicamente del área de ciencias sociales y la básica primaria, se aborda el Decreto 1860 de 1994 que contiene los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En lo que se relaciona directamente a esta investigación se encuentra que en el Artículo 4 se reglamenta que “todos los residentes en el país sin discriminación alguna recibirán el servicio de educación básica y establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro”. (MEN, 1994, p.2)

Luego, en el Artículo 5 se encuentra la organización de la educación formal, esta se propone desde una organización categórica y precisa según ciclos, niveles y grados, se dice específicamente que “el ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el Artículo 21 de la Ley General de la Educación”, “los niveles son etapas del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley” y para finalizar “El grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan” (MEN, 1994, p.2). Para finalizar con el análisis hecho a este Decreto que es fundamental para la reglamentación de la Ley General de Educación, es importante abordar el Artículo 7, que se refiere a la organización de la educación básica y es específicamente está uno de los ejes centrales de la investigación, en este artículo se hace énfasis en que los nueve grados que conforman la básica se deben organizar de manera continua y articulada, además de ser un prerrequisito para los siguientes procesos educativos, (MEN, 1994, p.3)

2.2.3 Decreto 1874 de 2017

Es evidente que desde todas las perspectivas posibles la enseñanza de las ciencias sociales siempre ha tenido gran impacto y relevancia en los procesos educativos que se construyen al interior del país, sin embargo, llama la atención que solo hasta el año 2017 se reglamentó como una disciplina integrada la enseñanza de la historia colombiana en las ciencias sociales, esto se establece y formaliza con el Decreto 1874 de 2017. Este decreto busca contribuir a la formación de una identidad nacional, potenciar y desarrollar el pensamiento crítico; y promover la formación de memoria histórica orientada hacia la reconciliación y la paz.

En el Artículo 1 surgen tres objetivos: el primero, “contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana”, el siguiente se refiere a “desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de

nuestro país, en el contexto americano y mundial”, en esta parte sin tener que llegar al último se cuestiona realmente como durante tantos años no se había tenido en cuenta esta parte que es tan fundamental para la adquisición de sentido de pertenencia por lo nuestro y reconocimiento de saberes, costumbres, ideas y demás temas que hacen de esta una nación tan diversa a nivel étnico y cultural. Y para finalizar el último objetivo plantea “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (MEN, 2017, p.1).

2.2.4 Lineamiento curriculares en ciencias sociales

En el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional publica Los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales; los aspectos que más van en concordancia con esta investigación son los siguientes: primero, se redactaron a través de ocho ejes generadores que funcionan como soporte conceptual y son planteados desde una perspectiva problematizadora; segundo, plantean los objetivos del área a través de los cuales se hace un llamado a generar una conciencia crítica, una participación activa, a no solo formar y construir personas, sino ciudadanos y sujetos de derechos capaces no sólo problematizar, sino también buscar soluciones y ejecutarlas, ciudadanos que no solo reconozcan la diversidad y diferencia, sino que la respeten y logren convivir con ella. Todo esto mencionado es una muestra clara del interés que existe en renovar los procesos de enseñanza y la asignatura, darle la posibilidad de crear una conexión estrecha y directa con la realidad y el contexto de sus estudiantes.

Y tercero, reconoce la diversidad que caracteriza a Colombia por lo que, el Ministerio de Educación se termina inclinando (2002)

por unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa,

solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante. (p. 3)

2.2.5 Estándares Básicos de Competencias

Luego, en el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional, publica Los Estándares Básicos de Competencias se marca un "desafío que nos plantea la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades" (MEN, 2004, p. 6). Esto va manera directa con la necesidad y apuesta decolonial de respetar la diversidad y crear comunidad, la cual se sustentaría en principios como el reconocimiento y la valoración de otra persona que puede escuchar, ver y participar de manera activa.

Esta propuesta que se le presenta a todo el país a través de los estándares,

Busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son... las Ciencias Sociales... puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno" (MEN, 2004, p. 6),

nuevamente se resalta y se retoma la idea de que existe la posibilidad de una mirada desde la educación más flexible, de crear comunidad a partir de, de ser más críticos y reflexivos y además de abrir la mente. En este aspecto es necesario que se haga un alto y se logre entender cuál es la influencia de esa flexibilidad y la apertura mental como docentes, acompañantes y mediadores de los procesos de enseñanza en la escuela, esto se puede convertir en un camino abierto o en uno del que no se tenga salida, ahí la concepción y percepción del maestro tiene gran importancia e influencia.

2.2.6 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Consecuentemente, en el año 2016 el Ministerio de Educación en colaboración con la Universidad de Antioquia los Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA Son un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas. (MEN, 2016, p. 5) están diseñados con el fin de fortalecer las prácticas escolares guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias.

En este sentido, resulta esencial y atractivo que se promueva una base común en las ciencias sociales para poder analizar los cambios sociales, buscar soluciones a situaciones reales y mirar nuevas formas de convivencia ya que, todo lo anterior es necesario para un país que va hacia una transformación en pro de la cultura de paz. Por otro lado, los fundamentos epistemológicos que se desarrollan en los Derechos Básicos de Aprendizaje están asociados a las pedagogías críticas del desarrollo y decoloniales con la finalidad de la formación ciudadana desde una perspectiva reflexiva y crítica que, posibilite pensar en nuevas formas de ser, hacer, actuar y convivir a partir de lo geográfico, lo histórico y lo social.

2.3 Marco teórico

Analizar los elementos decoloniales que tienen presencia en la enseñanza de las ciencias sociales en la Institución Educativa Alvernia, requiere primero el acercamiento a unos constructos teóricos que guían esta investigación, los cuales son: la colonialidad, la pedagogía decolonial, la enseñanza de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia. El presente capítulo, constituye un acercamiento y la intención es dialogar, de alguna manera, los argumentos de autores que, han planteado sus ideas en torno al interés de nuestro trabajo.

2.3.1 Colonialidad.

La colonialidad es una práctica que tiene vigencia en nuestra sociedad y tiene en cuenta todos los aspectos de la vida tales como, los conocimientos, las experiencias y las formas de vida. Se reproduce debido a la normalización de nuestra inferioridad en la cotidianidad; aceptamos que, el orden natural corresponde a jerarquías impuestas que, invisibilizan las otras maneras y hace difícil realizar un ejercicio de emancipación y resignificación de los supuestos dados por sentado desde tiempo atrás. Para entenderlo mejor,

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo (que el colonialismo) que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción 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).

Modernidad y colonialidad son dos nociones mutuamente correlativas porque, la dominación subyacente no sólo política, económica sino también epistémica continúa existiendo y, ese orden donde las diferencias están por debajo de las hegemónicas se considera legítimo y válido. Para complementar y terminar con esta categoría, complementamos con el siguiente planteamiento: ...”la colonialidad es producida por la modernidad, ello se refiere a que cuando algo o alguien es imaginado o definido como moderno al mismo tiempo está implícitamente indicando un algo o alguien que no lo es” Entonces, si no somos modernos, “somos lo otro, lo raro, lo poco civilizado, lo folclórico, lo exótico” y también pasamos a ser —lo que se debe civilizar, lo que se debe transformar, lo que se debe ajustar, lo que se debe gobernar; en últimas, lo que se debe potenciar para que llegue (de pronto) a ser moderno”(Restrepo & Rojas, 2010, p. 18).

2.3.2 *Pedagogía decolonial*

Se reconoce a la pedagogía decolonial una posibilidad de reivindicar otros saberes y posibilitar más espacios para un diálogo horizontal entre sujetos, donde todas las voces sean visibles, pues,

Se requieren nuevas formas de pensamiento que, trascendiendo la diferencia colonial, puedan construirse sobre las fronteras de cosmologías en competencia, cuya articulación actual se debe en no poca medida a la colonialidad del poder inserta en la construcción del mundo moderno/colonial. (Mignolo. W, 2003, p. 43)

Otra intención de la pedagogía decolonial es desaprender ideas y posiciones que se han impuesto a través de la historia; para aprender y rescatar esos relatos históricos que han sido negados o tergiversados por

La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. (Quijano. A, 2000, p. 2)

En los espacios educativos, se ha reproducido un pensamiento colonial, que excluye la diversidad que abarca todo nuestro territorio, pero sólo se plantea de una manera superficial que en consecuencia revictimiza o genera estereotipos; particularmente en educación, puede observarse en una cantidad de esferas incluidas; por ejemplo, la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. “Bajo la sombrilla de la “interculturalidad”, los libros de texto que se publican responden a una política de representación que, incorporando muchas imágenes de indígenas y de los pueblos negros, sólo sirven para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización”. (Walsh. 2007, p. 54)

Se identifica que, desde la educación, se tiene un gran número de posibilidades para generar una transformación y así poder rescatar, dignificar el legado histórico y poder construir un pensamiento crítico auténtico.

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite la autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. (Bolaños, G, 2012, p. 4)

El pensamiento decolonial entiende que los procesos comunitarios son relevantes para la comprensión de las identidades, y permite que se generen interacciones o procesos sociales armónicos. Pues como lo plantea (Bolaños, G, 2012) “concebimos los procesos socioculturales como laboratorio, en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades”. (p. 5) Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general.

2.3.3 Enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales ha ocupado un papel fundamental en la educación y en la escuela, aunque no siempre ha tenido el tinte o el sentido que el área requiere, pues desde allí se han generado procesos de transmisión o reproducción mecánica de contenidos socioculturales, en consideración con esto, plantean (Martínez y Quiroz, 2012):

La enseñanza de las ciencias sociales, entonces, no llegó a las aulas de clase con la intención principal de lograr la formación de habilidades cognitivas o el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, sino que se enfocó especialmente en favorecer un proceso de identificación con los

valores que representaba la nacionalidad ante una población pluriétnica que siempre estuvo fragmentada por las barreras sociales y económicas. (p. 90)

Desde una perspectiva amplia las ciencias sociales escolares en Colombia no se reducen a un espacio particular como el aula de clase o a un referente literario o textual, sino también a la diversidad de situaciones que se pueden llegar a dar en la escuela y en la sociedad, por eso reconocemos importante agregar la idea de Tadeu Da Silva (1999), el cual plantea que,

Una escuela y unas Ciencias Sociales que le apuntan a decolonizar sus procesos por años conquistados reflexiona críticamente sobre los tradicionales actos culturales y eventos que se organizan en la institución como: izadas de bandera, celebración de fiestas especiales, (pero no sé para quién) semanas de la participación, semana de la paz, semana de la afrocolombianidad, jornadas de la democracia, y otros eventos que dan cuenta del activismo de la escuela, del cronograma apretado de actividades, pero que infortunadamente no llegan a trascender la vida de la escuela y sus integrantes. (p.67)

La enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país ha sido mediada por unas normativas legales que enmarcan los objetivos que, terminan teniendo incidencia en la escuela, pero también en la sociedad a partir de una serie de actividades que están dentro del marco de su enseñanza.

2.3.4 Enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia se ha centrado en relatar hechos históricos relevantes y esto puede llegar a significar un problema ya que mecaniza los conocimientos. Un ejemplo de esto es que “nuestra enseñanza de la historia gira en el ámbito de la historia universal, en un eurocentrismo tan anacrónico que los propios europeos están renunciando a él” (Lombardi, A. 2000). Esta lógica ha ocasionado una enseñanza lineal contada sólo por unas voces y desde unas perspectivas.

Desde la docencia de la historia, tal como plantea Pagès (2002), se pueden hacer muchos cambios:

El currículo de historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad, que ha negado las esencias básicas de una sociedad plural y democrática y la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales e históricos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido si..., o qué podría suceder en el futuro. (p. 3)

Tradicionalmente la historia se ha trabajado desde diferentes textos guías, esto siempre se ha visto como un hecho aislado o tal vez restándole importancia, pero no se ha entendido que este es el intermediario directo entre la historia y las personas, como lo pone en contexto (Valls, R. 2008) donde explica que,

Los manuales escolares han sido considerados, de forma harto simplista, como documentos de segundo o tercer orden, sin caer en la cuenta de que son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto a que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población. (p. 9)

Para cerrar la idea frente a esta categoría, “El conocimiento histórico es una forma de ampliar la conciencia personal y social. Por medio del estudio de la historia, se ofrecen al estudiante las herramientas para comprender con mayor claridad la realidad que vive” (p. 24).

CAPÍTULO III. Metodología

3 Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Desde el campo investigativo se conoce que, un paradigma es un conjunto de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen la manera en que hay que hacer ciencia; en pocas palabras son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004). En gran medida, los paradigmas que se eligen para una investigación son los responsables de guiar las características y las particularidades de esta, es por esto que, desde esta propuesta investigativa se asume desde el inicio y sin juicios de valor un rol examinador, crítico y reflexivo.

Este trabajo está planteado desde un enfoque de investigación cualitativo el cual, no está centrado en encontrar certezas, sino en conservar una coherencia con el enfoque crítico; es decir, en develar críticamente las posibilidades de transformación que permitan mejorar o modificar las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en la Básica Primaria.

Por esto es necesario pensarse en la incidencia e importancia que llegan a tener los paradigmas en una investigación, específicamente social desde el discurso que aquí se aborda, manteniendo siempre el sentido objetivo de lo que se investiga y los resultados que surgirán, es pertinente ubicarse en un paradigma crítico y/reflexivo, pues este “puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar” (Lorenzo. C, 2006, p. 3).

Se cree que los procesos de investigación deben trascender el paradigma de la investigación comprendida desde la tradición positivista y lineal, la cual, ha tenido poca influencia en la transformación social; para resignificarla desde un horizonte en forma de espiral que da lugar a las contradicciones y dudas que enriquecen dichos procesos, a partir de la reflexión y dando paso a superar el reduccionismo y el conservadurismo para lograr el cambio social desde el interior de las propias comunidades.

Como investigadoras, pero también como personas, aquí nos permitimos ubicarnos desde un lugar distinto, pues decidimos ubicarnos dentro y no fuera del proceso de investigación, pues la misma logra atravesarnos, existe una convicción firme sobre la necesidad inminente de que estos procesos se sientan, se logren sentir desde el amor, el interés y la pasión. ¿para qué? o ¿por qué? por el sentido que puedan llegar a tener y no solo para generar aún más relevancia e impacto, por eso tomamos no solo este espacio, sino la investigación como propia, como parte de nosotras, parte entonces de la motivación interna, para llegar a nuestro sentir y nuestro palpitar.

Esta investigación está orientada bajo una perspectiva cualitativa; como menciona Creswell (1998) citado en Vasilachis (2006),

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (p. 24)

Por ende, se considera importante como se da ese desarrollo natural de los procesos o hechos, reconocer el paso a paso de los mismos, poder darle una interpretación enfocada y sin estigmas, ni estereotipos. En esta investigación se propone de manera clara y profunda, identificar y analizar

procesos sociales, culturales, históricos y de identidad, es por esto, que el enfoque cualitativo se ajusta y alinea de forma coherente a ella, además, aporta de manera significativa dándole claridad y una mejor perspectiva. Es importante rescatar lo esencial del método cualitativo en cuanto la dirección que toma esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo las características propias de lo que se aborda en esta investigación, se opta por un estudio de caso, pues se espera lograr un mayor acercamiento a asuntos más particulares, ya que el estudio de caso permite “realizar una descripción contextualizada del tema que se aborda, el principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar y analizar las relaciones entre una situación particular y su contexto” (Gómez, P, 2012, p. 3)

Además, el estudio de caso va a permitir a esta investigación y sus investigadoras generar una vinculación más estrecha, pues es importante mencionar que a parte de la necesidad latente sobre entender y darle diferentes perspectivas a la problemática que aquí se aborda, también hay un interés particular de las investigadoras con la generalidad del tema y las diversas categorías que de él surgen.

Existe entonces una apropiación y vinculación al tema y a la manera como el estudio de caso, unido con el paradigma crítico del que ya ha hablado, permitirá darle relevancia y centralizar las relaciones e interacciones de todas las partes de esta investigación.

Además desde la perspectiva decolonial que tiene esta investigación se asume como una investigación “Con” y no como una “Sobre”, el ideal de estudio de caso que aquí se propone es una construcción de todos los actores en colectivo sobre lo que se problematiza, hablar de procesos sociales y culturales, permite entonces abordarlo en comunidad, no hay sujetos de investigación, son más como protagonistas activos y participativos de la misma.

3.2 Contexto y participante

3.2.1 Contexto

La Institución Educativa Alvernia está ubicada en la comuna cuatro de la ciudad de Medellín, exactamente en la dirección Calle 82 C # 50 C - 120 en el barrio Miranda. Es un establecimiento de carácter oficial que está orientado a la formación de seres humanos integrales y el modelo pedagógico institucional es holístico. Entre las características que sobresalen de esta institución están que es femenino, atiende niveles Preescolar, Básica y Media académica. La característica de la población que se encuentra matriculada en la institución pertenece a los estratos 1, 2 y 3. En la actualidad, a la institución están llegando estudiantes de otras regiones del departamento, del país y de otros países, especialmente de Venezuela. Además, se ha encontrado que la comunidad educativa que conforma toda la institución no son específicamente niñas de la misma zona donde está ubicada, sino que también se encuentran matriculadas niñas de barrios aledaños como Manrique, Campo Valdés y Moravia.

En lo que respecta a su filosofía, “La educación es entendida como el proceso que facilita la construcción del proyecto de vida de la estudiante a partir de las competencias disciplinares para potencializar las capacidades personales y sociales, y de esta manera asumir un rol importante en la sociedad”. (Institución Educativa Alvernia, 2019).

Esta comunidad ha logrado superar grandes dificultades de seguridad y orden público, la violencia que azotó la ciudad hace varios años atrás, afectó en gran medida esta zona, a pesar de eso el Barrio Miranda ha logrado sobreponerse a toda esta problemática social y sus estructuras se han mantenido, como la ha sido la Institución Educativa Alvernia, esta ha tenido diversas transiciones para mantenerse en el tiempo y en los cambios que hoy acogen a la sociedad. Dentro de toda la investigación que se ha hecho con el fin de involucrar de manera intencionada la institución, hacerla parte del proceso, lo que es contrario a que ella y sus estudiantes se vuelvan un objeto de estudio más.

Es importante reconocer que, en la escuela independiente de su perspectiva, ubicación e integrantes siempre existe la posibilidad de ir enfrentándose a un olvido de sus raíces ancestrales, creencias, tradiciones, prácticas culturales y costumbres; también, dificultades para la convivencia, como la intolerancia, el irrespeto, la falta de la capacidad de escucha, se vuelven obstáculos para la construcción del autorreconocimiento y la democratización de saberes.

A partir de esto es importante rescatar que debido al amplio personal que recoge la institución y su gran diversidad dentro de espacios y estudiantes, siempre se propone el trabajo desde la construcción colectiva, esta diversidad en cierta medida fomenta y facilita procesos de convivencia y socialización, aunque, el carácter únicamente femenino, genera estigmas dentro de no solo de la comunidad que los rodea, sino en la sociedad en general, sin embargo, dentro de este espacio y asumiendo y reconociendo todo lo que se ha mencionado anteriormente y la intención que se propone de no solo estudiar y/o investigar un espacio, sino integrar el mismo a al proceso y finalidad que aquí se tienen, se puede construir un proceso responsable, cálido, humano, de convivencia y democrático.

3.2.2 Participante

El trabajo investigativo se desarrolló con el acompañamiento del docente Juan Carlos Talero quien es profesional en Teatro, licenciatura en básica primaria con énfasis en ciencias naturales y periodismo de la Universidad de Antioquia, además es magíster en Hermenéutica literaria de la Universidad Eafit. Ha trabajado durante 12 años como docente y desde hace aproximadamente 8 años es parte del equipo de docentes de la Institución Educativa Alvernia, durante su paso por la institución ha enseñado varias asignaturas y desde el año pasado ha trabajado con el área de Ciencias Sociales en varios grados de la Básica Primaria.

Desde hace un par de años la institución educativa tiene un enfoque holístico, debido a esto se hizo un cambio y reestructuración de todos los planes de estudio y la malla curricular, aunque este

ejercicio tiene una intención pedagógica clara y profunda, el espacio físico no es el apropiado y además el contexto trae muchas cargas sociales que lo dificultan. Es por esto que, el docente Juan Carlos, junto con otros docentes han iniciado una nueva construcción de una malla curricular que reconozca y entienda las necesidades e intereses del contexto, además que dé cumplimiento con toda la orientación técnica que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional.

Además es necesario mencionar que una de las partes importantes de esta investigación son todos los textos legales y no legales que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria, se está hablando entonces Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje y para ir al detalle sobre cómo y bajo qué perspectiva orienta el área de ciencias sociales la Institución Educativa Alvernia, también se abordara sus planes de estudio y mallas curriculares.

3.3 Técnicas e instrumentos

Es necesario abordar las técnicas e instrumento de la investigación cualitativa como una herramienta que logra proporcionar una mayor y más amplia búsqueda, ante una o varias situaciones sociales que ameritan ser conocidas o reconocidas, la investigación cualitativa desde el rastreo de información que se logra hacer a través de sus técnicas e instrumentos, permite no solo construir, sino también deconstruir ideas, prácticas y formas que posiblemente desde otra perspectiva tengan un mejor resultado o tal vez más significativo.

Para el desarrollo entonces de esta investigación, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de la información:

Es necesario entender primero que, para abordar la entrevista como una técnica de investigación, se debe mirar desde una perspectiva cualitativa, pues desde allí se plantea para generar y

descubrir preguntas que posibiliten construir, reconstruir o tal vez deconstruir una realidad que siempre ha sido cercana a todas las partes y/o actores de una estructura social definida.

Esta técnica no genera acercamientos a las hipótesis o datos precisos, ni mucho menos hacer mediciones exactas, al contrario, permite entender fenómenos o comportamientos sociales, algo como descubrir y describir lo que pasa alrededor, entonces se entiende que “la entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad” (Torrecilla, J. 2006. p.3).

Como lo expresa (Torrecilla, J. M. 2006), se considera además como una técnica muy completa, pues mientras el investigador va generando preguntas e ideas, no solo va acumulando respuestas e información, sino que también es capaz de captar las ideas, las opiniones, sensaciones y estados de ánimo de la parte entrevista y/o actores principales de la investigación.

Para continuar con las técnicas que fueron fundamentales para esta investigación es pertinente mencionar que en un proceso investigativo siempre será necesario partir y/o abordar las bases teóricas y conceptuales del tema en general y las categorías que surgen del mismo, es por esto que la revisión documental como técnica para esta investigación donde el enfoque cualitativo y tipo de investigación se ajustan y alinean, se vuelve fundamental, pues, permite indagar, rastrear y analizar toda la información dispuesta en documentos legales, artículos, libros y otras investigaciones.

Se podría concluir que la observación es utilizada con el fin de recoger información, generar preguntas, reconocer problemáticas, conocer formas particulares de ser, sentir, actuar y relacionarse en un colectivo y de manera individual. Y por último brinda algunas bases y parámetros para proponer posibles soluciones o diferentes formas de hacer algo particular, entonces se concluye con lo dicho por Escudero y Cortez, (2017) donde afirman que “La observación participante es una técnica de investigación utilizada para recabar datos sobre las personas, los procesos, las culturas y comportamientos” (p. 78)

Ya que como se entiende aquí “para el proceso de revisión documental, el investigador cuenta con una serie de elementos útiles de donde obtener la información necesaria, veraz y oportuna para realizar su trabajo” (Gómez Bastar, S. 2012. p, 48), realizar el ejercicio de la revisión documental, es desarrollar un proceso de lectura consciente, juiciosa y además un tanto intencionada, pues aquí se permite cruzar, contrastar y analizar, no solo la información que es precisa y se debe entender desde una perspectiva explícita y literal, sino también desde las diferentes posturas y maneras de entender y reconocer el tema que hoy es el eje de esta investigación, y es lo decolonial, multicultural y colonial en la educación como la ha planteado todo el sistema educativo colombiano.

Al acercarse a algún escenario o situación de interés, toda la atención se centra en reconocer de manera detallada todos los fenómenos y sucesos que pasan en torno a esto, se podría decir que todo es objeto de la observación, una que cuando el tema es relevante para quien observa, se vuelve una observación intencionada, pues necesita de atención voluntaria, consciente, selectiva, objetiva y direccionada al proceso que genera interés particularmente.

Además se podría afirmar que esta técnica de recolección de información para la investigación cualitativa, entendiendo su enfoque social, se vuelve fundamental o el eje mismo de todo el ejercicio investigativo, pues no solo se habla y se desarrolla como la actividad de mirar, es más que eso, es buscar, darle sentido y consciencia a lo que se observa, siempre con una mirada objetiva y no sesgada por los intereses particulares, a partir de esto como aquí se plantea donde se dice que “hay una necesidad de promover el educar los ojos para ver las realidades y las raíces epistémicas de un tema de investigación que se genera en un contexto” (Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J., 2021, p. 4)

3.4 Procedimientos

Teniendo en cuenta la importancia del aspecto metodológico, a continuación, se describe cada una de las fases que se emplearon en el presente trabajo investigativo y que permitieron recolectar la información requerida para el análisis y así alcanzar los objetivos.

Fase de identificación del problema

En la primera fase, nos enfocamos en el diseño del proyecto de investigación la cual tiene como eje central la descripción e identificación del problema de investigación, del cual se deriva el planteamiento de la pregunta problematizadora y los objetivos correspondientes a esta. Se encuentran unos antecedentes cuya finalidad dan soporte a la pertinencia de la investigación y a partir del cual surgen las categorías y el enfoque que guían la construcción del soporte teórico de la investigación.

Fase de diseño de instrumentos

La segunda fase, fue el diseño de instrumentos de indagación que permitan recoger datos del colaborador y de los documentos que nos propusimos. Estos instrumentos se someten a criterios de credibilidad a través de la revisión de pares académicos. Y, por último, se diseña la ruta o plan de análisis de datos que se obtenga a través de los instrumentos y técnicas que se apliquen.

Fase de recolección de información

En la tercera fase, se aplicaron los instrumentos de recolección de información, es decir, la entrevista semiestructura, con la cual las investigadoras pudieron conocer la percepción del docente, sus creencias y generar con él un diálogo de saberes alrededor de la praxis para la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria; la guía de observación, que buscó que se registrara de manera ordenada y sistemática las dinámicas presentes en el grado cuarto con relación a la clase de ciencias

sociales; igualmente, la ficha de lectura, que buscaba sintetizar información presente en los documentos legales que orientan la asignatura interés en esta investigación y encontrar elementos decoloniales.

Fase de análisis de la información

En la cuarta y última fase, se inició un análisis crítico y reflexivo de los hallazgos a la luz de los objetivos de la investigación que se plantearon para realizar las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV. Resultados

4 Análisis de resultados

Tomando como punto de partida las diferentes dimensiones que se han abordado alrededor de esta investigación, es importante y necesario reconocer que dentro del eje central se encuentra la escuela, pues se logra identificar que no solo la problemática que surge, sino las diferentes categorías que emergen; empiezan y finalizan en ella, a partir entonces del rastreo de información y el acercamiento a algunos espacios, contextos y agentes educativos, se evidencia una tendencia muy marcada donde la escuela aparece, se muestra y se desarrolla como una construcción eurocéntrica, pues, cotidianamente y de forma natural jerarquiza el conocimiento y desarrolla prácticas que se podrían ver como representaciones de afuera.

Aquí surgen entonces varios interrogantes y uno de ellos es que la escuela bajo la dirección o representación de quién o quiénes, reproduce esta tendencia de la que se habla, pues si bien como se le conoce, está estructurada por diferentes actores y normativas, una de ellas son las orientaciones legales y curriculares del Ministerio de Educación Nacional y otra además con gran impacto son los docentes que hacen de la escuela una realidad posible.

El texto en general de los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, podrían fácilmente verse como una pretensión más, puesto que se han quedado en el papel, además hay un hecho un tanto particular y que resulta ser muy significativo frente a la construcción de las diferentes orientaciones técnicas y legales, y es que estos textos no necesariamente obedecen, pero si se encaminan e involucran con los intereses particulares o globales de la tenencia política y económica del momento.

Así, el texto como orientación para las escuelas y los docentes va perdiendo fuerza y sentido, desde la postura de convivencia y ciudadanía, la participación, el respeto, el reconocimiento de la diversidad y diferencia que caracteriza al territorio y la nación, esto solo por mencionar algunos elementos, que desde el ejercicio de la lectura y análisis profundo dentro de la investigación es claro que no han logrado trascender a la cotidianidad de las escuelas.

Lo que se aborda anteriormente no quiere decir que el texto de los lineamientos maneje una tendencia negativa, por el contrario, aborda asuntos tan importantes y necesarios para construir y fortalecer el tejido social, cultural e histórico de esta nación, que habitualmente ha estado permeada por otras prácticas, técnicas, estilos y referentes que no son propios; es así como lo plantea Guevara (2015) donde le da una mirada positiva e importante a los lineamientos ya que estos promueven saberes, saberes que deben ser significativos, pues es necesario

Que estos saberes se conviertan en fuente para la reconstrucción del tejido social y desde luego, que una educación así planteada sirva de marco para responder a los problemas de la actualidad, al desarrollo de la tecnología y la ciencia, a la superación de la desigualdad y la construcción de la democracia. (p. 57)

En los lineamientos se describen y explican los diferentes enfoques de las Ciencias Sociales, desde lo interpretativo y reflexivo; a través de ocho ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales. Abandonan la visión fragmentada de las diferentes disciplinas. La construcción

del conocimiento desde una mirada decolonial parte de la comprensión de que el conocimiento está y estará siempre en construcción que, es atravesado por diferentes experiencias específicas y por lo tanto, no hay ideas acabadas ni únicas.

Es así como el texto permite reconocer la tradición positivista de las ciencias sociales y logra problematizar, entendiendo que las mismas se enfrentan no solo en la actualidad, sino desde hace un par de décadas a nuevos retos, algunos de ellos, son incorporar una mirada holística, además pensarse en la enseñanza desde la otredad y/o la alteridad, lo que también podría dar lugar a visibilizar a todos dentro del territorio, no solo esas personas y comunidades que han sido excluidas históricamente, sino también a los que año tras año han tenido y ocupado un lugar, pues, “para la historia desde su dimensión como conocimiento escolar, se establece el reto de superar los discursos del mestizaje sustentados en la idea de homogeneidad cultural, desde las cuales se había entendido y enseñado el pasado país” (Ibagón, 2014, p. 11)

Lo anterior permite y propicia acabar con eso que se ha mencionado y es una fragmentación de conceptos, discursos y teorías que impiden ver y comprender la realidad; además de reconocer los saberes culturales no occidentales y aceptar el aporte de las comunidades subalternas dentro de los distintos países, para promover una ciencia que reconozca lo multicultural y lo intercultural. Cabe resaltar adicionalmente que es el Ministerio de Educación Nacional el ente encargado de construir, divulgar y socializar estos discursos a las nuevas generaciones, esas que inician desde la básica primaria y allí se construyen los cimientos y las bases para lograr desenvolverse de manera armónica y tranquila en esta su sociedad, en su mundo real.

Reconociendo entonces las características de ese mundo real, ese que viven todos los niños y niñas del territorio nacional se encuentra una debilidad dentro de los textos y es que a pesar de los acontecimientos asociados al conflicto armado colombiano. Durante la época en que se estaban redactando, no se evidencia ninguna acción ni discurso que incide sobre este tema, pues es claro que, la

sociedad colombiana durante las últimas cinco o seis décadas ha tenido que sobrellevar la violencia, al principio de una manera muy abrupta y ahora llegando al otro extremo de naturalizar y justificar ciertas acciones y consecuencias de ese conflicto armado, este hecho se da debido a esa poca o nula argumentación política y técnica dentro del texto; sobre la incidencia, importancia y hasta cuales llegaron a ser las consecuencias de sobrevivir sumidos en un conflicto armado.

Partiendo de esa premisa donde se ubica la escuela como uno de los ejes principales de la sociedad, es necesario,

Pensar el papel de la escuela en contextos de conflicto y posconflicto armado no es tarea sencilla, sobre todo en un país donde la educación ha sido una de las cenicientas de la política social y en donde sus principios están orientados a la eficiencia que nos proponen las políticas de calidad y las formas cómo se evalúa la labor educativa en Colombia. (Pérez, 2014, p. 22)

Se podría entender entonces que esa omisión que se identifica para abordar el conflicto armado en los textos, se puede explicar a partir del simplismo que caracterizan las comprensiones más replicadas acerca de la violencia y el conflicto armado, y como consecuencia de esto, alrededor de todo el territorio nacional se encuentran miles de niños y niñas expuestos, desde diferentes perspectivas, una de ellas es esos que conocen, han vivido y sufrido el conflicto y sienten que no son visibilizados, y la otra con niños y niñas que no han conocido ese conflicto y lo asumen como una realidad muy ajena.

Dentro de toda la estructura de las orientaciones legales para la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria, además de todo lo anterior se encuentran varios puntos que podrían verse como significativos, pues generan impacto y además trascienden dentro del contexto escolar, pues de allí parten conductas y procesos que son evidentemente reproducidos de manera cotidiana y sin ningún límite o análisis, uno de ellos es que al intentar llevar los temas y contenidos a los niños y niñas de la primaria se cae en la caricaturización de las comunidades y momentos históricos, además se

generan y constituyen como realidad estereotipos de casi todo lo que se entiende y reconoce como intercultural, multicultural y pluriétnico.

Los docentes entonces deben repensarse desde sus prácticas y métodos, no haciendo un juicio de valor donde se dice que está mal, sino desde una mirada más amplia y reconociendo que el mundo va imponiendo cambios, se entiende entonces que el quiebre de todas esas tendencias y rasgos coloniales que se encontraron, radican principalmente en la básica primaria, en gran medida haciendo responsable de ello a los docentes y sus métodos, pues se asume desde lo memorístico y que es el docente quien domina y dirige el conocimiento, lo que a su vez genera una visión adultocentrista de los niños y niñas. Esto además impone cierto grado de censura, pues no se es capaz de ver al niño desde la independencia.

En la escuela se vive una práctica cotidiana donde el docente se asume como poseedor del conocimiento absoluto, pero genera poco impacto a pesar del acceso a la abundante información que se tiene actualmente, esto se podría entender como un llamado a los docentes donde deben prepararse para el cambio, replantearse entonces ese ejercicio de priorizar la transcripción que se da en las escuelas, donde se observan los mapas desde una mirada hegemónica, pues fragmenta y codifica la información, no se evidencian procesos colectivos de comunicación y convivencia ancestral y sus narrativas son lineales, verticales y hegemónicas.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Gracias a esta investigación, encontramos que, las normativa y los textos escolares que orientan las ciencias sociales están redactados con la intención de dar respuesta o generar incidencia a intereses particulares políticos y económicos.

Si bien en el papel se reconoce la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primarias terminan reduciéndose alrededor de lo histórico y geográfico en su mayoría, incluso estos dos componentes se abordan desde una mirada hegemónica donde la historia es lineal y la geografía sólo se aborda desde lo descriptivo y la categorización del centro como lo desarrollado y las periferias como los subdesarrollado.

Como docentes podemos ver en las ciencias sociales la oportunidad de transformar, por ende, tenemos el desafío de sentipensar los legados coloniales que fácilmente podemos estar reproduciendo y prepararnos para generar cambios dentro de esos legados y prácticas.

La mayoría de los textos escolares de las ciencias sociales, promueven una imagen estereotipada e incluso caricaturesca de los diferentes grupos sociales, los territorios y momentos históricos.

Recomendaciones

Al finalizar este trabajo de investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

Los docentes que comparten las ciencias sociales en la Básica Primaria, se les debe recordar la importancia de la asignatura, deben ser conscientes de la realidad que atraviesa nuestro país, un proceso de postconflicto donde debemos superar las diferencias para escucharnos, la posibilidad de un diálogo horizontal docente - estudiante.

Para las editoriales, es importante y muy necesario incluir otras voces, reconocer comunidades y visibilizar la historia desde todas las miradas.

Para los investigadores, pensar en la investigación como un asunto que debe atravesarse desde el ser, el sentir y además logre alinearse con nuestro palpar, la investigación entonces debe ser un asunto que parta desde un interés profundo.

Es por esto y por el camino recorrido a través de esta investigación que se piensa en la educación como:

“La educación debe comenzar por la superación de las contradicciones educador educando.

Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan,

simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 2011, pág. 79)

CAPÍTULO VI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Propuesta: La cartilla digital “Decolonizar la enseñanza de las ciencias sociales escolares: un proceso en pro del reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia” como herramienta pedagógica para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva decolonial.

6. Introducción

Aquí se propone una cartilla la cual reconoce que hay ejes fundamentales dentro del quehacer en los espacios educativos y en la enseñanza de las ciencias sociales; pero también da cuenta que es necesario decolonizar esos ejes y/o algunas prácticas, tales como el rol del docente frente manejo que se le da a los saberes y contenidos, la disposición del aula, las prácticas o métodos en la clase, el uso de los libros de texto, la individualización del trabajo en clase y la relación docente – estudiantes. La cartilla entonces, es una invitación a reflexionar los contenidos, la práctica docente y la normativa vigente.

Dentro de las características de la propuesta decolonial es importante la disposición del docente para reconocer y trabajar sobre la diversidad dentro de ese proceso de construcción, propender por el diálogo de saberes, unos temas que permita vivenciar, practicar y contribuir al proceso de autoconocimiento individual y colectivo, que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia y permita el tratamiento que sufren hasta ahora los movimientos sociales de trascendencia nacional como el movimiento feminista, campesinos, afrodiáspora ya que no existe una unidad identitaria dentro de, oculta los aportes materiales e inmateriales.

Es así como la cartilla se propone desde varios temas macros o generales y de allí se derivan diversos subtemas, donde se va explícitamente al desarrollo de lo que se propone desde el inicio de la investigación, cuál es el sentido real de enseñar ciencias sociales, si es esta la asignatura con la naturalidad para transformar y construir procesos de socialización y reconocimiento. cómo los docentes pueden llegar a ello.

6.1. Justificación propuesta de intervención

“Decolonizar la enseñanza de las ciencias sociales escolares: un proceso en pro del reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia”; es una cartilla que está pensada con la idea de alcanzar el objetivo general planteado en esta propuesta de investigación y ser una herramienta para presentar otras posibilidades a los docentes, directivos y demás personas involucradas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Básica Primaria desde una mirada decolonial del cómo y por qué enseñarla; que le apueste a una visión más amplia e incluyente, que logre romper barreras, paradigmas y estereotipos de lo que deben o no aprender y conocer los estudiantes, que posibilite mirarse desde una perspectiva horizontal donde todo es relevante e incidente en los procesos escolares, que estos a largo plazo van a generar mejores formas de socialización, reconocimiento y una mayor consciencia sobre el otro y el respeto.

Es una cartilla que, está pensada con la intención de que incomode el orden establecido desde un enfoque positivista, genera debates en los modos que se enseñan las ciencias sociales, permita la reflexión del propio ejercicio pedagógico y por ende pueda fortalecer las prácticas pedagógicas.

6.2. Objetivos

6.2.1. Objetivo general

Diseñar una cartilla digital donde se busca el reconocimiento de diversas formas y posibilidades que tiene el área de ciencias sociales, para fortalecer todo el quehacer pedagógico desde la interculturalidad y la multiculturalidad.

6.2.2. Objetivos específicos

- Sensibilizar a los docentes responsables de impartir la enseñanza de la asignatura de ciencias sociales en la Básica Primaria.
- Presentar elementos de tipo decolonial que los docentes pueden implementar en una clase para aportar al desarrollo de competencias científico-sociales, ciudadanas, y habilidades del pensamiento histórico y crítico en estudiantes de educación básica en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales.

Se espera que este material de trabajo (la cartilla), sea probado y se pueda evaluar en una investigación posterior.

Referencias

- Alvarado J. (2018). Pensar las ciencias sociales en América Latina desde una perspectiva decolonial. *Cultura Latinoamericana*. 28 (2), pp. 94-106.
<http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2018.28.2.5>
- Bolaños, G. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y ciudad*, (22), 45-56.
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Cuche, D. (2002). La noción de cultura en las ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (encuentros en Buenos Aires)*. CLASCO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- De Zubiría, J. (2018, 24 de septiembre). ¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia? *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper-propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383/>
- Díaz, E. (2019). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales.
- Fals, O. (2014). La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. En ciencia y compromiso social. Antología. Herrera, N. López. Compiladores. Ed. El Colectivo. Montevideo.
- Gaitán F. (2017) *Hacia una aproximación decolonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el rescate del saber ancestral en la Institución Educativa Tibabuyes Universal*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

- Góez, M. & López, C. (2017). *Canastos interculturales: Herramienta didáctica para la construcción de un Currículo Centrado en la Tierra y en el Corazón desde el horizonte de una Pedagogía Planetaria*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Guevara Amórtegui, F. I. (2015). *Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar*.
- Gómez, P. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*.
- Ibagón Martín, N. J. (2014). *Ausencia y presencia-ausente de lo (s) negro (s) en la enseñanza escolar de la historia de Colombia una revisión desde las representaciones sociales del periodo colonial contenidas en los textos escolares de ciencias sociales (1991-2013)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 27 de diciembre) Ley 1874. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2002. *Lineamientos Curriculares*.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004. *Estándares Básicos de Competencias*.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo (Vol. 18)*. Ediciones Akal.
- Lombardi, A. (2000). *La enseñanza de la historia consideraciones generales*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 9-23.
- Parra, A. (2020). *La educación para la paz en el contexto de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Restrepo, E. & Rojas, A., 2010. *Inflexión Decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Torres, J. A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. (pp. 23-60) Gedisa Editorial.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 47-62

Anexos

Anexo 1: Guía de preguntas (Entrevista semiestructurada)

1. ¿Por qué cree que se debe enseñar ciencias sociales en primaria?
2. ¿Cuáles son los objetivos de enseñar ciencias sociales en primaria?
3. ¿Le gusta enseñar ciencias sociales? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el modelo pedagógico que se aproxima a su práctica docente?
5. ¿Reconoce el término de decolonialidad, multiculturalidad, interculturalidad? ¿Cómo lo entiende?
6. ¿Cuáles son las decisiones pedagógicas realizadas por usted que le facilitan el acercamiento de sus estudiantes a las ciencias sociales?
7. ¿Qué decisiones pedagógicas realizadas por usted dificultan que sus estudiantes se acerquen a las ciencias sociales?
8. ¿Cuál considera que es su principal fortaleza en su práctica docente como maestro de ciencias sociales?
9. Para planear las clases ¿se apoya en libros de textos? ¿cuáles?
10. ¿Qué situaciones externas pueden dificultar la enseñanza de las ciencias sociales?
11. ¿Qué características considera debe reunir un docente de Ciencias Sociales para lograr prácticas significativas alrededor de la formación de los estudiantes?
12. ¿Cuál considera que es su principal fortaleza en su práctica docente como maestro de Ciencias Sociales?
13. ¿Cuál considera que es su principal debilidad en su práctica docente como maestro de Ciencias Sociales?
14. ¿Qué características considera debe reunir un docente de Ciencias Sociales para lograr prácticas significativas alrededor de la formación de los estudiantes?
15. ¿Ha utilizado usted el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo en sus labores académicas? En caso afirmativo, ¿cómo lo ha hecho?

Anexo 2: Ficha de lectura

Ficha de lectura	
1. Información general	
Tipo de documento	
Título del documento	
Autores	
Año de publicación	
Palabras claves	
2. Descripción	
3. Contenidos	
4. Propósitos del documento	
5. Elementos decoloniales	
6. Elementos coloniales	
7. Conclusiones	

--

Anexo 3: Guía de observación***Aspectos generales:***

Fecha:

Curso:

Docente:

Número de estudiantes:

Modalidad (clase):

Tema de la clase:

Diagrama de distribución del aula:

--

Aspectos destacables en el docente y las estudiantes:

Descripción de los eventos comunicativos (acciones y competencias, acuerdos, imaginarios y valores, jerarquía conocimientos-saberes oficiales, científicos, roles, derechos y deberes de los participantes).

Descripción de recursos:

Emergentes (cambios académicos, procedimentales, actitudinales)

Anexo 4 Propuesta de intervención

Nuestra propuesta de intervención consiste en la construcción de una cartilla digital, y está dirigida particularmente a los docentes que dictan el área de ciencias sociales en los niveles de la Básica Primaria. A partir de la investigación sobre los elementos de tipo decolonial presentes en la enseñanza de las ciencias sociales en la Básica Primaria de la Institución Educativa Alvernia, esta propuesta de intervención se centra en una serie de ideas, recomendaciones y propuestas como estrategias pedagógicas para permitir una mirada decolonial sobre las ciencias sociales escolares.

La propuesta de intervención se llama “Decolonizar la enseñanza de las ciencias sociales escolares: un proceso en pro del reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia”; está pensada con la idea de alcanzar el objetivo general planteado en esta propuesta de investigación y ser una herramienta para presentar otras posibilidades a los docentes que comparten la asignatura de ciencias sociales en la Básica Primaria desde una mirada decolonial del cómo y por qué enseñarla; que le apueste a una visión más amplia e incluyente. Es una cartilla que, está pensada con la intención de que incomode el orden establecido desde un enfoque positivista, genere debates en los modos que se enseñan las ciencias sociales, permita la reflexión del propio ejercicio pedagógico y por ende pueda fortalecer las prácticas pedagógicas.

La cartilla reconoce que, hay ejes fundamentales dentro del quehacer en los espacios educativos y en la enseñanza de las ciencias sociales; pero también da cuenta que es necesario decolonizar esos ejes y/o algunas prácticas, tales como el rol del docente frente manejo que se le da a los saberes y contenidos, la disposición del aula, la práctica en la clase, el uso de los libros de texto, la

individualización del trabajo en clase y la relación docente – estudiantes. La cartilla entonces es una invitación a reflexionar los contenidos, la práctica docente y la normativa vigente.

Dentro de las características de la propuesta decolonial es importante la disposición del docente para reconocer y trabajar sobre la diversidad dentro de ese proceso de construcción, propender por el diálogo de saberes, unos temas que permita vivenciar, practicar y contribuir al proceso de autoconocimiento individual y colectivo, que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia y permita el tratamiento que sufren hasta ahora los movimientos sociales de trascendencia nacional como el movimiento feminista, campesinos, afrodiáspora ya que no existe una unidad identitaria dentro de, oculta los aportes materiales e inmateriales. Se espera que este material de trabajo (la cartilla), sea probado y se pueda evaluar en una investigación posterior. El enlace para ingresar a esta es:

https://www.canva.com/design/DAFhQcK6kbE/26upc5KalbivyFfTx1P9Zw/edit?utm_content=DAFhQcK6kbE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton