

**Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el
Postconflicto en la Educación Escolar**

Línea de Investigación: Educación para la Formación Social y Política

Fernando Ignacio Guevara Amórtegui



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C.

Mayo de 2015

**Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el
Postconflicto en la Educación Escolar**

Línea de Investigación: Educación para la Formación Social y Política

Fernando Ignacio Guevara Amórtegui

Trabajo de Grado presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director:

Ricardo Delgado. PhD.

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C.

Mayo de 2015

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá D. C., Mayo 04 de 2015.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Artículo 23, Resolución N° 13 de 1946.

Pontificia Universidad Javeriana

Contenido

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 8 |
| 1. Consideraciones Generales del Estudio | |
| 1.1. Planteamiento del Problema | 12 |
| 1.2. Objetivos | 15 |
| 1.2.1. Objetivo general | 15 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 15 |
| 1.3. Marco Teórico..... | 16 |
| 1.4. Metodología | 17 |
| 1.4.1. Del universo de referencia..... | 18 |
| 1.4.2. De los instrumentos de recolección de la información | 18 |
| 2. Estado y Balance del Postconflicto en Colombia | 20 |
| 2.1. Ideas para la comprensión del conflicto armado en Colombia: Antecedentes y características | 20 |
| 2.2. Perfiles del conflicto armado en Colombia | 21 |
| 2.3. El frente nacional y la formación de las actuales guerrillas | 27 |
| 2.4. Los diálogos de paz | 31 |
| 2.5. El postconflicto..... | 37 |
| 2.6. Temas de discusión..... | 40 |
| 3. Una Mirada a las Ciencias Sociales en el Bachillerato: Trayectoria y Procesos de Enseñanza..... | 45 |

| | |
|---|----|
| 3.1. Del tránsito conceptual de la geografía y la historia a la visión integral del área de ciencias sociales..... | 46 |
| 3.1.1. La geografía y la historia: Dos asignaturas autónomas | 46 |
| 3.1.2. Formación del área de ciencias sociales: la reforma curricular a partir de 1984.... | 51 |
| 3.1.3. Trayectoria de los saberes sociales enseñados en el bachillerato a través de la normatividad: Del Decreto 045 de 1962 a los lineamientos curriculares de 2002 | 54 |
| 3.2. Las ciencias sociales en el bachillerato: Una retrospectiva histórica a partir de su concepción y enseñanza | 58 |
| 3.2.1. De la concepción teórica en torno a las ciencias sociales..... | 58 |
| 3.2.1.1. Entorno a la enseñanza de la historia | 59 |
| 3.2.1.2. Acerca de la enseñanza de la geografía..... | 60 |
| 3.2.1.3. Los manuales escolares: Una didáctica ajena | 61 |
| 3.2.1.4. Las rupturas epistemológicas y su impacto en la enseñanza en el país..... | 64 |
| 3.2.2. La integración en ciencias sociales: Dificultades y retos..... | 66 |
| 4. El pensamiento decolonial y las epistemologías del sur: Fundamentos conceptuales de base para una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en clave de postconflicto..... | 70 |
| 4.1. Una idea acerca del colonialismo | 71 |
| 4.2. El concepto Decolonial..... | 75 |
| 4.2.1. El origen del concepto | 76 |
| 4.2.2. El horizonte decolonial | 78 |
| 4.3. Una epistemología del sur: Sentido y significado | 85 |
| 5. Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar | 93 |

| | |
|---|-----|
| 5.1. Ideas para la comprensión del concepto: Educación decolonial | 95 |
| 5.1.1. Entorno al ideal griego de educación..... | 96 |
| 5.1.2. La idea moderna de educación: su finalidad reguladora..... | 99 |
| 5.1.3. El ideal de la educación decolonial: Su intencionalidad emancipadora | 102 |
| 5.1.4. Aproximaciones a una idea de pedagogía decolonial..... | 106 |
| 5.1.4.1. Pedagogía | 107 |
| 5.1.4.2. Freire en el marco de una pedagogía en clave decolonial..... | 110 |
| 5.1.4.3. Enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva decolonial: un reto para pensarnos distinto desde la escuela | 117 |
| 5.1.4.4. Ideas para la comprensión decolonial de algunos aspectos fundamentales en la enseñanza de las ciencias sociales para tiempos de postconflicto | 127 |
| Conclusiones | 146 |
| Bibliografía | 152 |

Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, ha sido un campo en el que distintos investigadores e instituciones se han dado a la tarea de explorar. Ese investigar y aventurarse, desde la inquietud, desde el estudiar, desde el pensar categórica y conceptualmente un horizonte problemático, hatraído consigo como resultado, toda una serie de publicaciones de libros, de monografías, de artículos, de ensayos y de muchos otros actos de tipo académico. El punto de encuentro de las publicaciones y actos antes mencionados, ha sido siempre la contribución a la comprensión del campo de la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje y los fundamentos conceptuales de las ciencias sociales en general. En ese interés encontramos autores como Olga lucia Zuluaga¹, Jairo Gómez y Piedad Ramírez², Carolina Guerrero³, Alejandro Álvarez Gallego⁴, Carlos Jiménez, Luis Carlos Ortiz, Gina Claudia Velazco, Nubia Moreno Lache, Jorge David Sánchez,⁵ Elsa Amanda Rodríguez⁶, Alejandro Alvarez, Orlando Silva, Nathalia Martínez, entre otros de los tantos investigadores que actualmente en el país están dedicados a la investigación en el tema mencionado y a los que también se hace alusión en el cuerpo de este trabajo. De otra parte, con el desarrollo del pensamiento crítico decolonial⁷ y la pedagogía crítica⁸, se ha visto reconfortado el campo de investigación

¹ Autora de trabajos como: Pedagogía e Historia. (1999). Bogotá, D. C.: Siglo de Hombre – Universidad de Antioquia.

² Autores de: Conocimiento social y enseñanza de la historia. (2000). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.

³ Autora de: La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. (2011). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia.

⁴ Autor de: Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960. (2007). Tesis Doctoral. Bogotá, D. C.: UNAD.

⁵ Ver: Vives, V. (Compilador). ¿Qué función cumplen las ciencias sociales en la escuela?. (2011). Bogotá, D. C.: Geopaideia Universidad Distrital - Universidad Pedagógica.

⁶ Autora de: Geografía Conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. (2010). Bogotá, D. C.: Grupo Geopaideia. ISBN 978-958-44-8723-0

⁷ Para los efectos aquí manifiestos, no referimos puntualmente a autores como Boaventura de Sousa, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, entre otros. Haremos referencia a sus obras en el entramado de esta investigación.

de la enseñanza de las ciencias sociales, al grado que hoy constituye una posibilidad para fortalecer aún más el pensamiento entorno a la educación en nuestro país.

En ese sentido y a propósito de los acontecimientos actuales que se viven en la nación y sumado a ello las reflexiones que se gestaron desde todas las Cátedras de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, alrededor de los problemas de la enseñanza, sino también acerca del conflicto y del postconflicto, surgió la idea de llevar a cabo un proyecto de investigación que responda al siguiente interrogante: ¿Cómo puede la institución escolar en la Educación Media, contribuir desde las Ciencias Sociales a los propósitos del postconflicto? A partir de ahí, fue necesario precisar entonces los términos y los tiempos, que abarcaría el esfuerzo que conlleva esta investigación. En consecuencia, por la amplitud de temas que encierra el interrogante postulado, se decidió entonces, formular cuatro nuevos interrogantes que conformarían a modo de subtemas cada uno de los capítulos que componen el cuerpo total de esta investigación. Consideradas así las cosas, creemos que si este trabajo pretende dar alguna luz acerca del papel que debe tomar la escuela en los tiempos del postconflicto, eso nos lleva a repensar el evolucionar histórico nacional con el objetivo de comprender el conflicto y las oportunidades que se abrirían allí para la escuela y desde luego para la enseñanza de las ciencias sociales. Tiene lugar entonces el interrogante ¿Qué se comprende por Conflicto Armado y Postconflicto en Colombia? La respuesta a esta pregunta, constituye todo el entramado y la reflexión del primer capítulo que acá presento. En igual medida, considero que si la pregunta inicial o interrogante central, hacía alusión a las implicaciones para el postconflicto, por parte de los saberes sociales en el bachillerato, debería esta investigación ahondar en ese sentido y la dirección de tal esfuerzo estaría ligada a

⁸ Nos referiremos en exclusiva a Paulo Freire, la relación pensamiento decolonial y pedagogía crítica, acompañan el cuerpo de este trabajo.

comprender la trayectoria de la enseñanza de tales saberes entre los años 1950 y el presente. En relación con ese interés surge el interrogante: ¿Cómo se han comprendido y enseñado las Ciencias Sociales en la Educación Media en Colombia? Responder a esta pregunta dio lugar al segundo capítulo de este trabajo investigativo. Además, es necesario saber cómo se han enseñado las ciencias sociales en la escuela del conflicto, para desde ese lugar referenciar la propuesta acerca de cómo enseñar las ciencias sociales en el postconflicto y que rol juega la escuela desde su función orientadora como contribuyente de los tiempos postconflictuales. Por ello, el contenido de este segundo acápite, presenta un análisis que va desde los años en que en las instituciones escolares se enseñaba la historia y la geografía separadamente, hasta la unificación de estos saberes y la conformación del área de ciencias sociales como tal. Se analizan las normas que facultan tales transformaciones, como también autores que tratan el tema muy puntualmente llegando en términos de temporalidad incluso hasta nuestros días. Consecuentemente, el tercer capítulo de esta investigación busca dejar en claro los fundamentos teóricos y conceptuales de una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en los tiempos posteriores al conflicto. Se decidió entonces abocar dos líneas de trabajo, de un lado, el pensamiento decolonial en perspectiva de la obra de Boaventura de Sousa Santos, y de otro lado, la pedagogía crítica ligada a la obra de Paulo Freire. Lo anterior responde al interrogante ¿Desde qué concepción teórica debe pensarse la enseñanza de las Ciencias Sociales, para aportar al proceso del postconflicto en Colombia? El desarrollo de este capítulo pasa por señalar las características fundamentales del *concepto decolonial*, los referentes que caracterizan al pensamiento decolonial como un pensamiento crítico desde el sur⁹ y la comprensión y exposición de lo que el autor denomina sociología de las ausencias y

⁹ Este concepto es propio de la obra de Boaventura de Sousa Santos, autor que analizaremos en el transcurso de esta investigación.

la sociología de las emergencias, como también, la ecología de saberes, pues es apartir de estos conceptos que se referencia la propuesta nuestra. Toda la información anterior, nos remite entonces a un interrogante final: ¿Cómo puede la institución escolar en la educación media contribuir desde las ciencias sociales a los propósitos del postconflicto? La respuesta al mismo, tiene lugar en el cuarto capítulo de este documento. En él se hace un recorrido por aspectos como la educación, el pensamiento pedagógico de Freire, las ciencias sociales en clave decolonial y finalmente se analizan algunos aspectos que serán tema central como posibilidad de cualquier propuesta pedagógica de cambio en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto. Estos en particular son los interrogantes suplementarios que guiarán nuestra investigación, con el objetivo de responder la pregunta inicialmente planteada. El resultado no debe ser otro que una propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales en clave decolonial y para tiempos de Postconflicto.

Planteamiento del Problema

En el ámbito de la educación y más exactamente en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales y su razón de ser en los estudios escolares, surgen de manera constante interrogantes y preguntas que se interesan por la renovación y los cambios que pueden garantizar unos saberes de orden social más eficaces en aquello que se proponen y que no es otra cosa que contribuir a la formación integral y crítica de los estudiantes, pues de ello depende en gran parte la formación de la ciudadanía y de la civilidad colectiva¹⁰. Quiero decir con ello, que constantemente se está pensando desde dentro de la escuela y fuera de ella en una reforma pedagógica que anime renovadoramente la enseñanza de las ciencias sociales escolares, en la dirección de ayudar a formar buenos ciudadanos. Esta investigación me temo que se gesta desde el mismo interés de transformación y de cambio y busca ofrecer en lo posible algunos elementos que sirvan de manera puntual a una praxis educativa en ciencias sociales que redefina y oriente en el sentido crítico el quehacer y el contenido práctico de la misma. Conceptualmente se origina desde el pensamiento crítico y busca hacer un puente entre dos concepciones contra hegemónicas frente a la modernidad: de un lado la crítica decolonial, y de otro, la crítica radical de orden pedagógico. Boaventura de Sousa y Paulo Freire, son los autores de fondo que enmarcan conceptualmente la propuesta pedagógica con que ha de concluir este trabajo. El primero como Sociólogo ofrece una teoría de pensamiento descolonizador que permite comprender la realidad geopolítica que él llama abismal, al igual que da luces acerca de los caminos que deben abordarse para salir de allí. El segundo, el Abogado Pedagogo, desde la pedagogía crítica da elementos para comprender la escuela tradicional moderna y como tal brinda elementos para su radical transformación. Ahora bien,

¹⁰ Ver: A este respecto apunta la reforma que fundamentó la unificación de las asignaturas de Historia y Geografía, dando con ello lugar a la formación del área de las Ciencias Sociales. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007)

el quéde esta investigación documental lo compone una reflexión conceptual que contribuye desde el pensamiento del sur a la crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, señalando la pasividad, la atemporalidad de lo enseñado, lo poco significativo de unos saberes positivos para el alumno, lo distante que están estas prácticas de enseñanzade la vida real de la institución, entre otros fines. El para qué, tiene pertinencia en razón a que de alguna forma lo pensado, lo referido en el texto final que compone mi propuesta, tiene validez no solo como trabajo teórico, sino que marca desde ya mi quehacer como educador de ciencias sociales, en el sentido del cambio y de la crítica constante en la práctica pedagógica. Como trabajo teórico, pasa de la denuncia a ser propositivo, eso significa que también aporta soluciones para renovar la enseñanza de las ciencias sociales y desde allí potenciar a la escuela como agente activo de los procesos histórico sociales del postconflicto.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, comenzaré señalando que el tema central en el que se inscribe esta investigación, es las ciencias sociales en el ámbito de la educación media. Desde ahí, el problema de investigación que aparece como posibilidad. “es que no se ha construido una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato, que contribuya en una sociedad como la nuestra a alcanzar los retos y tareas que impone el postconflicto”. Por tanto, surge la siguiente la pregunta de investigación: ¿Cómo puede la institución escolar en la Educación Media, contribuir desde las Ciencias Sociales a los propósitos del postconflicto? Este interrogante se convierte entonces en el orientador de todos los aspectos que conforman este trabajo; y para responder a dicha pregunta, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Qué se comprende por Conflicto Armado y Postconflicto en Colombia?, ¿Cómo se han comprendido y enseñado las Ciencias Sociales en la Educación Media en Colombia?, ¿Desde qué concepción teórica debe pensarse la enseñanza de las

ciencias sociales, para aportar al proceso del postconflicto en Colombia?, ¿Qué elementos componen estructuralmente la propuesta pedagógica renovadora de la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y comprometida con el postconflicto?. Las anteriores preguntas, orientan el desglose y desarrollo de cada uno de los capítulos que componen el corpus de esta investigación.

En resumen, la escuela de hoy pasa por una profunda crisis en todos sus aspectos, es la misma crisis que comporta la modernidad, salvar la escuela de tal crisis significa repensar sus prácticas y sus roles sociales y culturales en beneficio de nuevas metas y objetivos. Esta investigación partiendo desde el pensamiento crítico, pretende señalar parte de la crisis de la escuela, pero con fundamento conceptual en el mismo ideario decolonial, elabora una propuesta para reposicionar la escuela tanto en sus prácticas como en sus roles, ello significa que la propuesta busca señalar qué prácticas y qué aspectos deben transformarse para que la escuela reasuma su papel orientador y contribuya desde ahí y para nuestro caso, a los fines y tareas del postconflicto de una forma decidida.

Objetivos

Objetivo general

Problematizar la trayectoria conceptual y de enseñanza de las ciencias sociales, a partir del pensamiento decolonial y la pedagogía crítica, para formular una propuesta renovadora para la enseñanza de las ciencias sociales desde la decolonialidad para tiempos de postconflicto.

Objetivos específicos

1. Realizar una aproximación al estudio y comprensión histórica del fenómeno de la violencia durante el siglo XX y lo que va corrido de esta centuria, como fundamento para la comprensión de la relación conflicto - postconflicto.
2. Examinar con fundamento en el análisis de textos e investigaciones correlativas, cómo se han comprendido y enseñado las Ciencias Sociales en el contexto escolar en nuestro país.
3. Brindar aportes desde la perspectiva de la Pedagogía crítica y decolonial, para pensar la enseñanza de unas Ciencias Sociales más comprometidas con nuestra realidad, para rescatar nuestra condición histórica, pluricultural y pluriétnica.
4. Elaborar una propuesta pedagógica sobre el papel de la de las Ciencias Sociales como saberes formadores de tejido social en un ambiente de conflictos, en clave de Pedagogía Crítica y pensamiento decolonial
5. Contribuir con esta propuesta a establecer desde la Escuela y puntualmente desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, medios que contribuyan a la paz y a los procesos del postconflicto.

Marco Teórico

Este proyecto intercomunica tres amplios campos, a saber: La enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato; el devenir histórico de las mismas, su sentido y significado. El pensamiento crítico de Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos: Pedagogía crítica y Pensamiento decolonial, y por último, el contexto histórico cultural y nacional a propósito del conflicto armado y el postconflicto. Así, pensar una enseñanza de la Ciencias Sociales para el postconflicto y desde la pedagogía crítica y decolonial, hizo necesario el establecimiento de vasos comunicantes entre estos campos conceptuales, en aras de dar respuesta a la pregunta que guió esta investigación.

De lo anterior se desprendieron cuatro categorías conceptuales, que permitieron avanzar de manera ordenada para estructurar argumentalmente este proyecto. Para el desarrollo de este trabajo establecí las siguientes:

- **Categoría Socio – Histórica:** A partir de esta estructura, se estableció el contexto de comprensión del conflicto y del postconflicto en Colombia.
- **Categoría Epistemológica:** Desde esta otra estructura conceptual, me propuse aproximarme al pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Boaventura De Sousa Santos. Señalando la interrelación existente entre los autores a propósito de la idea de descolonización del saber. Esta categoría constituyó conceptualmente hablando, el marco de referencia teórico que soportó la propuesta final.
- **Categoría Teórico Pedagógica:** A partir de esta estructura realicé el examen entorno a la comprensión y enseñanza de las ciencias sociales en la Escuela. En primer lugar mi esfuerzo estuvo orientado en esclarecer qué comprensión teórica ha habido de esos saberes por parte de los Maestros y cómo a partir de tal comprensión se han enseñado las

Ciencias Sociales. En segundo lugar, elaboré una concepción de Ciencias Sociales en términos teórico y filosófico desde las corrientes señaladas en la categoría epistemológica, y desde esa concepción, tracé caminos para la enseñanza de dichos saberes en la escuela comprometida con las tareas del futuro.

- **Categoría Argumentativa – Propositiva:** En esta estructura recogí todas las categorías señaladas anteriormente, pues la propuesta se apoyó en cada una de ellas. Con base en aspectos de lo histórico, de lo pedagógico y de lo epistemológico, estructuré una mirada acerca de la enseñanza de las ciencias sociales para la sociedad de hoy. Igualmente, la propuesta señaló cinco aspectos que consideré centrales en cualquier proyecto renovador de la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto.

Metodología

Por la naturaleza documental que caracterizó mi trabajo, su enfoque fue particularmente documental debido a que la información que se analizó como fuentes y materiales para pensar el problema de investigación, ya estaba dado: son textos, tesis, monografías, ensayos y artículos especializados. Sobre esa base, puede plantearse que encontré tres tipos de información de orden documental así:

- **Investigaciones:** Que permitieron examinar e identificar, qué aspectos han sobresalido en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, buscando decantar cuál fue la comprensión y sentido que tienen los maestros entorno a las ciencias sociales y cómo se ha dado ese tipo de saberes en la escuela.

- **Textos y Ensayos:** Para familiarizarnos con el pensamiento de pensadores como Paulo Freire y Boaventura de Sousa. Su finalidad fue identificar las comprensiones de estos autores en relación con el pensamiento decolonial y la pedagogía crítica. Para configurar una

plataforma que sirviera de fundamento para ofrecer soluciones desde una propuesta renovadora de los saberes sociales en la escuela.

Del universo de referencia

Nuestra investigación particularmente estuvo orientada a interpretar un universo o archivo documental ya dado, y que señalo a continuación: La enseñanza de las ciencias sociales en el contexto escolar; el pensamiento crítico en el contexto de la pedagogía; Colombia en el contexto del tránsito del conflicto al postconflicto. Es decir, el corpus documental se basó en investigaciones, teorías e interpretaciones teóricas acerca de los contextos señalados. Desde ese punto de vista nuestra muestra poblacional base del levantamiento de información (muestreo) es nula. Sin embargo, la propuesta pedagógica de este trabajo, tiene como objeto ofrecer a Profesores y Estudiantes, una visión no tradicional de las ciencias sociales, de su enseñanza y del sentido de tales saberes, como fuente viva y distinta de comprensión de la realidad social e histórica y del actuar del individuo, ajustado a unas condiciones de civilidad. En tal caso, la población que puede de alguna forma interesarse, informarse y beneficiarse de los planteamientos y desarrollos de mi trabajo, por ser una propuesta pedagógica, puede ser mucho mayor.

De los instrumentos de recolección de la información

La información correspondiente a mi trabajo, la he ordenado para una mayor comprensión y uso de la misma, de la siguiente forma:

- Información proveniente de textos teórico conceptuales
- Información proveniente de investigaciones correlacionadas con nuestro interés

investigativo

- Información proveniente de ensayos, ponencias, informes y demás, que habiliten en relación con los intereses de nuestro trabajo

Esta información se plasmó en: informes, resúmenes, fichas bibliográficas y escritos cortos que fueron presentados y analizados con el Maestro Director de esta propuesta: Dr. Ricardo Delgado. Estas tareas y ejercicios escriturales conformaron el primer paso de selección de información

El segundo paso consistió en una clasificación de la información, de acuerdo con las temáticas propias de nuestra investigación. Al respecto tenemos: Conflicto y Postconflicto en Colombia, Pedagogía Crítica y Descolonización, Pensamiento Pedagógico de Paulo Freire, Boaventura de Sousa y Crítica de las Ciencias Sociales. En otros términos, constituyó el estado del arte. El tercer momento tiene que ver con la lectura, crítica y tratamiento de la información para los fines propuestos y en relación con cada uno de los temas a tratar en esta investigación. El cuarto y último momento de esta investigación lo constituyó la escritura de borradores, la corrección de los mismos y la redacción del documento terminado.

Toda la información, de hecho, se consultó en bases de datos, Catálogos de las Universidades, Bibliotecas y Redes de información electrónica autorizadas. Tal búsqueda fue posible teniendo en cuenta aspectos como, delimitación del problema, selección de materiales por temáticas y tipos de materiales. Se privilegió el texto y las investigaciones por encima de los demás, debido a los autores y problemas tratados, prefiriendo en ese caso las obras directas de los pensadores mencionados, como también, de quienes han abordado temas correlativos en investigaciones amplias. Finalmente, quiero señalar que son estos los aspectos que componen la presentación de mi trabajo de grado, y es por ello, haber brindado una imagen suficiente del *corpus* que constituyó el cuerpo de esta investigación.

1. Estado y Balance del Postconflicto en Colombia

El cuerpo de este primer ensayo lo componen dos importantes acápite: el primero, orientado a precisar los antecedentes del conflicto armado contemporáneo en nuestro país, mientras el segundo, tiene la pretensión de establecer un discurso que responda a las preguntas fundamentales por el postconflicto. En consonancia con ello, rastrear los antecedentes de orden histórico, que dieron origen y han mantenido durante tan largo tiempo el conflicto armado nacional, con todos sus matices, actores, etapas y características. De otra parte y congruentemente con este primer examen abordaré el tema del postconflicto, con la intención de establecer un balance del tema en Colombia, para lo cual fue necesario responder a interrogantes como: ¿Qué es el postconflicto? ¿Cuáles son las etapas del conflicto armado nacional? ¿Qué temas son determinantes en esta discusión? ¿Cuáles deben ser los retos y tareas más próximas a seguir en este periodo? ¿Cuál debe ser la participación de actores como la sociedad civil y la comunidad internacional en esta etapa? ¿Qué políticas garantizan los derechos a las víctimas, a los reinsertados, a los ciudadanos? Estas y otras preguntas, son parte del tramado que en este acápite presentamos. Teniendo entonces, como ruta de trabajo lo que hemos propuesto, nos referiremos en lo consiguiente a examinar los antecedentes y el conflicto armado en Colombia, como clave para comprender el concepto postconflicto.

1.1 Ideas para la comprensión del conflicto armado en Colombia: Antecedentes y características

Suele considerarse el término postconflicto, como una etapa particular, desprendida de toda historia y de todo acontecimiento anterior a sí; tal consideración es de hecho errónea, pues deja sin fundamento explicativo y dinamizador a la misma idea de postconflicto. Se parte de supuestos o de perspectivas intrínsecas, nunca claras, y se da por hecho que con nombrar el

concepto postconflicto, ya se está cumpliendo con una rigurosa mirada que exige su referencia al pasado que lo constituye y le da comprensión y sentido históricos. Nuestro punto de vista, distinto al de cierto periodismo, se adentra primero en los estrechos caminos de la historia de la cultura nacional, para posibilitar una exégesis, que brinde claridad conceptual, precisión acontecimental y comprensión de los factores políticos, sociales, económicos y culturales, que dan origen y sostén al conflicto armado colombiano. Analicé el conflicto en lo relativo a los últimos setenta años de su trayectoria. Pretendí con ello un acercamiento conceptual a aspectos que ofrezcan claridad y comprensión de los problemas actuales del conflicto en la sociedad colombiana y que garantice certeza sobre la ruta a seguir en la construcción de esa etapa de paz y de los temas prioritarios a solucionar, en lo que según los entendidos es de hecho el postconflicto.

1.2 Perfiles del conflicto armado en Colombia

En nuestro devenir histórico han sido muy comunes los conflictos de carácter civil, es decir, los conflictos entre los mismos colombianos. El estigma del enfrentamiento violento ha acompañado nuestro devenir desde la Nueva Granada, pasando por la Gran Colombia, la República de Colombia, los Estados Unidos de Colombia, hasta llegar a los actuales tiempos¹¹. Desde ese perfil histórico, tales conflictos han trasegado permanentemente en nuestro desarrollo cultural. Primero fue la patria boba, el inicial intento de consolidar un tipo particular de organización institucional que brindara seguridad para gobernarnos autónomamente, al momento de la primera ruptura con España. Esto trajo consigo el enfrentamiento entre Centralistas y Federalistas, que como resultado del mismo, no solamente dejó heridos y la muerte de compatriotas, sino que abrió nuevamente las puertas para uno de

¹¹Para un análisis detallado de lo que significan estas distintos momentos de la historia de Colombia, véase Bushnell (2012) Capítulos: 2º, 3º y 4º. Págs. 51–151. Lo planteado en este trabajo investigativo, tiene como referente los argumentos del texto acá reseñado.

los momentos más tristes y trágicos de nuestra historia: La reconquista a sangre y fuego liderada por quienes en ese momento representaban los más altos rangos del ejército español. A la postre, no serían muchos los años que bajo el yugo español tendrían que sufrirse. Con la Campaña Libertadora, iniciada por Simón Bolívar, se da paso para la derrota definitiva del ejército español y el triunfo definitivo del ejército granadino y como consecuencia directa, la consolidación del proyecto de la Gran Colombia. Sin embargo, tal proyecto de Estado y de Nación, no fue posible de consolidarse en razón a los constantes enfrentamientos y luchas entre los distintos grupos y elites regionales, que más que promover y luchar por un ideal de nación grande y fuerte como lo soñara el Libertador, perseguían sus mezquinos intereses económicos y politiqueros, para gobernar ellos mismos sus propias regiones¹². La disolución del sueño grancolombiano, trajo consigo, la formación de las nacientes repúblicas, entre ellas en 1830 la República de Colombia, que a escasos veinte años de su formación, vería nacer los Partidos Políticos¹³ tradicionales Conservador y Liberal, sobre la plena mitad del siglo XIX. Sin embargo, el origen ideológico, los principios que perseguían y las elites que van a liderar los partidos, son elementos importantes para comprender, que desde su fundación: Conservadores y Liberales, se concebían así mismos, más que como contradictores políticos, como enemigos. De esta visión y cultura de la política bipartidista nacional, son resultado todas las guerras de la segunda mitad del siglo XIX¹⁴. Estos conflictos tienen lugar a partir de la Regeneración y van hasta la guerra de los mil días; algunas de sus causas están originadas en el odio, en el interés del poder para erradicar desde el Estado al opositor político

¹² Con referencia a los temas acá enunciados véase para profundizar: Ocampo, 1984, págs. 17-129.

¹³ Para comprender el origen y nacimiento de los partidos políticos tradicionales que acá enunciamos, véase: Ocampo (1990a) y Ocampo (1990b). En ambos textos se hace un análisis de los partidos desde su nacimiento hasta finales del siglo XX, pero matizan muy bien lo referente a los principios, dogmas y fundamentos éticos y políticos de estas instituciones.

¹⁴ Acerca de los problemas políticos, religiosos y las guerras del siglo XIX, aconsejamos como referencia: Tirado, (1984), págs. 327-383.

y en la cultura de la deslegitimación. Estas guerras dejaron como resultados altísimos costos económicos, recesión y crisis, atraso en todos los campos, tanto en lo público como en lo privado, rencor y muerte, y finalizaron con las negociaciones de paz en 1902 mediante el Tratado de Wisconsin¹⁵. Desde luego, estos acuerdos de paz, no alcanzaron a conjurar el estigma de la guerra, por el contrario, solo sirvió de una simple tregua, que se mantuvo más o menos durante las tres primeras décadas del siglo anterior. Con el comienzo de la República Liberal en 1930¹⁶, se da un giro hacia la modernidad en Colombia, la Revolución en Marcha, significó una apuesta por los cambios en beneficio del mundo del trabajo y de la reivindicación de lo social, como nos lo recuerda David Bushnell “López Pumarejo fue el primero que centró, el debate político alrededor de los temas laborales y sociales y en este proceso desató la oposición de los líderes políticos y empresariales tradicionales”, pero Colombia cambió muchísimo bajo su mandato... Sabía de sobra que Colombia no podía continuar ignorando los problemas que alguna vez describió como “esa vasta clase económica miserable, que no lee, que no escribe, que no se viste, que no se calza, que apenas come, que permanece”... al margen de la vida nacional.” (Bushnell, 2012, pág. 267). Es decir, después de casi cien años de República, las clases políticas gobernantes, encarnadas en los partidos tradicionales, conservador y liberal, como lo recuerda la cita anterior, no habían consolidado ni las instituciones, ni la administración del Estado y los recursos en aras del bienestar social, ni de una cultura de la paz y el progreso. Los pobres seguían prácticamente en la miseria absoluta, la desigualdad social cada vez más ampliaba la brecha, las castas politiqueras gozaban desde siempre del poder y la riqueza y los cambios prometidos y esperados, nunca

¹⁵ Para profundizar sobre estos temas acá señalados véase: Bushnell (2012), capítulo sexto, págs. 205–225.

¹⁶ En relación con la crisis política bipartidista del siglo XX, gestora de la violencia de mediados de siglo y el posterior acuerdo del frente nacional. Véase: Leal, (1984), Capítulo IV: La crisis del régimen bipartidista, págs. 151-180.

llegaron. Habían transcurrido, desde la formación de la República de Colombia hasta los acuerdos de paz de la Guerra de los mil Días, casi 75 años de gobiernos liberales y conservadores, alternados por décadas en el poder sin que se resolvieran los problemas nacionales de fondo, sino que por el contrario, el bipartidismo había conducido al país y la sociedad en su totalidad, a la más temeraria historia de miseria, horror y muerte que jamás se haya soñado. Las siguientes tres décadas, de gobiernos conservadores en su totalidad (1900 – 1930), las podemos denominar como de tensa paz, de una calma aparente entre los partidos tradicionales. Esta aparente paz, sería rota terminada la República Liberal en (1946) como resultado del cobro de cuentas por parte de conservadores a liberales al relucir nuevamente los odios y rencores de épocas pretéritas y que conducirían desde luego a otra trágica y no menos cruenta década de desangre y matanza. Los años finales de lo que se ha dado en llamar la República Liberal, o sea, los gobiernos liberales transcurridos cuatrienalmente entre 1930 y 1946, van a ser el detonante de otra nueva etapa de la violencia en Colombia, conocida como la violencia partidista¹⁷ y que tiene lugar a partir de la segunda mitad de siglo XX. Las reformas económicas y sociales dadas en este periodo liberal, causaron gran conmoción en el partido conservador; además de ello, el surgimiento de un líder como Jorge Eliécer Gaitán, que suscitó en la población colombiana, esperanzas que nunca antes había tenido, ni nunca antes había sentido, ni las veía tan representadas por político alguno, como en la personalidad del Doctor Gaitán, cuya figura, de político culto, de estadista formado, de jurista estudioso, de orador ejemplar, de funcionario público honesto, de personaje demócrata, generó en la rancia clase política colombiana liberal y conservadora, un odio visceral que condujo el 9 de abril de 1948, al asesinato de uno de los hombres más brillantes e ilustres de nuestra historia.

¹⁷Con respecto al tema particular de la violencia partidista en Colombia entre los años 1947 – 1953. Véase: Alape, (1985), págs. 17–23: Raíces históricas.

Este acontecimiento doloroso para la nación es recordado hoy como el bogotazo¹⁸. Con el vil asesinato del caudillo, se cierra el periodo de tensa calma bipartidista que había transcurrido desde los acuerdos de paz de la guerra de los mil días y se abre la etapa cruenta y dolorosa de los años cincuenta, caracterizada por la guerra partidista. Es la época del ajuste de nuevas cuentas, entre conservadores y liberales; es la era de la guerra, entre las guerrillas liberales armadas y pagadas por el partido, contra los ejércitos y fuerzas del Estado, al servicio del conservatismo, por ahora en el poder. A partir del gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, la violencia se propagó por todos los rincones y geografías nacionales. Como nos lo recuerda Javier Ocampo López:

Los enfrentamientos políticos se intensificaron en los Llanos Orientales en donde se organizaron las guerrillas liberales y en el Tolima, Boyacá, Santander, Antioquia, Valle, Chocó, y otras regiones de Colombia. La violencia se fue recrudeciendo cada día más en los campos y en las ciudades: las gentes sufrieron el arrasamiento, la masacre de familias y la pérdida de las propiedades. Muchos escaparon hacia las montañas y se afiliaron a los grupos de resistencia y venganza. Así surgieron las guerrillas y las cuadrillas de tendencia liberal o conservadora, las cuales se organizaron internamente y se enfrentaron al partido contrario o a las fuerzas del gobierno. (Ocampo, 2006, págs. 140-141)

En relación con lo citado, la formación de las guerrillas liberales y la intensificación de la guerra con las fuerzas del estado, dio lugar a enfrentamientos que tuvieron como repercusión el desplazamiento, la expropiación, el desarraigo y en general un total caos en la mayoría de los departamentos del país.

De otra parte:

¹⁸ Para profundizar el tema acá mencionado ver: Alape (1983).

La violencia y el movimiento guerrillero que inicialmente canalizó el bipartidismo se sumaron al peligro de un régimen corporativo y falangista, cuestiones que fueron solucionadas por el bipartidismo con la entronización en 1953 de un gobierno militar. La violencia fue revivida por la arrogancia militar, y se fusionó al riesgo de permanencia del general Rojas Pinilla en el poder, problemas que se zanjaron con el Frente Civil, la transacción del año de gobierno de la Junta Militar y el gran proyecto de solución del Frente Nacional a partir de 1958. La última etapa de la Violencia, convertida en acción de bandoleros por la desconexión explícita que de ella hizo el bipartidismo frente nacionalista, tuvo finalmente su solución hacia el año 65 con el exterminio, militar de sus cabecillas... En 1965 se cerró este capítulo, con la solución definitiva a la manifestación común de todos ellos: la mediación de la violencia por parte del bipartidismo. (Leal, 1984, págs. 313-314)

En relación con la cita, este periodo de guerra bipartidista que atrajo hacia su centro a toda la sociedad a lo largo y ancho del territorio nacional, dejó sus cuentas claras manifiestas en despojo de la tierra, una reforma agraria a sangre y fuego en detrimento de los pobres y de los campesinos y un número significativo de muertos. Muchos de ellos nunca supieron cuáles eran las verdaderas razones de su lucha, fueron arrastrados a una guerra con intereses de grupos y de elites regionales pertenecientes a los partidos, pero completamente distantes de los intereses de los combatientes.

Ahora, la solución a los años de la violencia partidista tiene lugar con el frente nacional, entendido como un acuerdo bipartidista para alcanzar la paz y al que nos referiremos enseguida.

1.3 El frente nacional y la formación de las actuales guerrillas

El movimiento guerrillero¹⁹ actual se formó con el Frente Nacional²⁰, es decir, uno de los resultados inmediatos que trajo en la vida política interna el acuerdo bipartidista que puso fin a la dictadura de Rojas Pinilla y al gobierno transicional de la Junta Militar, fue la formación de las actuales guerrillas del país. Hernando Gómez Buendía, nos presenta tres hipótesis históricas que explican con bastante claridad lo afirmado:

Primera: en las zonas de colonización hay espacio para ejércitos no estatales. Segunda: el Frente Nacional puso fin a “La Violencia” pero dejó remanentes de guerrilla “social” en el campo. Tercera: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia — Ejército del Pueblo (FARC- EP, o simplemente FARC) nacieron de tales remanentes, como un proyecto revolucionario pero marginal en términos geográficos y políticos.(Gómez, 2003, pág. 21)

Referente a la cita, hay que decir que estas guerrillas son totalmente distintas a las formadas por los partidos políticos en los tiempos de la violencia partidista. Las guerrillas partidistas, perseguían fines partidistas, luchaban entre sí por los intereses de los caudillos y de los partidos tradicionales. Las actuales guerrillas, hijas del Frente Nacional, persiguen apoderarse del Estado, transformar la institucionalidad y establecer otro sistema de gobierno y otra sociedad distinta a la que tenemos y por supuesto la orientación ideológica y política que las tipifica es otra. Son guerrillas de orientación diversa, marxista, bolivariana, comunista, entre otras, son guerrillas de izquierda. Ahora bien, ante la profunda crisis política, manifiesta de un lado, en el enfrentamiento bipartidista y en el golpe de Estado dado por el General Rojas

¹⁹En relación con la formación del movimiento guerrillero actual en Colombia, aconsejo: Alape (1985), págs. 261-350)

²⁰ Para un análisis de fondo en relación con el tema del frente nacional acá enunciado es aconsejable: Bushnell, (2012), págs. 317-351.

Pinilla durante el gobierno de Laureano Gómez, y de otro, los resultados trágicos de la guerra, los jefes de los partidos deciden poner fin a la violencia mediante un gran pacto que se le llamó, el Frente Nacional. Este gran pacto:

Tuvo como gestores a los dirigentes máximos de los partidos tradicionales; al liberal Alberto Lleras Camargo y al conservador Laureano Gómez, quienes como miembros de la clase dirigente, idearon este proyecto para buscar la estabilización, la instauración de la paz y el orden en el territorio nacional. (Rojas & Villegas, 1993, pág. 34)

A pesar de los buenos deseos, el Frente Nacional, instauró en la vida de la República, un acuerdo que beneficiaba única y exclusivamente a la clase política perteneciente a los partidos tradicionales. El acuerdo consistió en establecer un programa excluyente, de alternancia en el poder por parte de los partidos tradicionales, de tal manera que el partido al que pertenecía el Presidente elegido, cedía al partido oponente la mitad de los cargos en la administración pública, a nivel municipal, departamental y nacional, evitando de esa forma la participación de las demás organizaciones políticas en la vida política del Estado y la Sociedad. Este proceder, configuraba una administración del Estado y las instituciones, de carácter bipartidista, que garantizaba superar las viejas rencillas entre liberales y conservadores y a la vez excluía del orden político a las demás fuerzas políticas existentes en la vida nacional. Al respecto:

Los mecanismos institucionales del Frente Nacional, fueron concebidos para permanecer vigentes durante 16 años, correspondientes a dos periodos presidenciales para cada partido. Pero una nueva reforma constitucional, adoptada en 1968, determinó que el sistema fuera gradualmente eliminado; la competencia

electoral sin condiciones sería restablecida en su totalidad en 1974, y el requisito de compartir los puestos públicos de nombramiento del Ejecutivo terminarían en 1978. Sin embargo la reforma constitucional estipulaba que el partido perdedor en la elección presidencial debía recibir una cuota “adecuada y equitativa” de poder, aunque esta fórmula no se definió claramente. En consecuencia, el mandato de coalición, se prolongó en la práctica hasta 1986, cuando el Presidente liberal Virgilio Barco, habiendo ofrecido a los conservadores una participación que estos desdeñaron por considerarla insatisfactoria, volvió a una administración unipartidista. (Bushnell, 2012, pág. 319)

Ahora bien, con este gran acuerdo aparentemente se superó el problema de la violencia pero quedaron intactos problemas como: la exclusión política, el atraso técnico y tecnológico, la verdadera reforma agraria, el fin de la violencia que continuó con la formación de grupos de bandoleros hasta 1965, el desplazamiento y la matanza, entre otros grandes problemas sociales, que no fueron solucionados tal como se prometió mediante el acuerdo frente nacionalista.

De otra parte, los años transcurridos entre 1958 y 1986, fueron de crisis de la democracia, y más si tenemos en cuenta que la exclusión de los demás movimientos políticos se dio de forma directa. En relación con ello, Villegas explica que:

Se instaura pues en nuestro país la democracia restringida, una de cuyas características esenciales es el monopolio bipartidista: las otras son: el estado de sitio permanente, la autonomía de las fuerzas militares en el manejo permanente del orden público interno, la concentración y centralización de las decisiones estatales en la rama ejecutiva en detrimento de los órganos de elección popular. (Rojas & Villegas, 1993, pág. 35)

Además, paralelo con la desaparición de los principales cabecillas de los grupos de bandoleros que se formaron a posteriori a la firma del frente nacional, surgen las guerrillas de izquierda con intereses muy particulares y que se mantienen hasta hoy en combate con las fuerzas del Estado y también con los grupos de paramilitares que se han formado en el ámbito del conflicto nacional armado. El Frente Nacional, al cerrar la participación de las demás organizaciones políticas en la vida y los sucesos políticos y económicos de la nación, solo dejó un camino, el camino de la guerra, el camino del monte y la formación de grupos de guerrillas, pues sus integrantes, comprendieron pronto que no tenían ningún otro camino para la participación política democrática y para ser escuchados. Con relación a las guerrillas de izquierda, podemos decir que aparecen a partir de 1964, veamos:

En 1964 surge el Ejército de Liberación Nacional (E.L.N.) en Santander, dirigido por los hermanos Vásquez Castaño, y al cual se incorporará en 1965 el sacerdote y sociólogo, Camilo Torres Restrepo quien muere en una acción militar en febrero 15 de 1966. Ese mismo año se crean las FARC, surgen en el sur del Tolima; sus primeros orígenes los encontramos al terminar la década del cincuenta y como fruto de la resistencia popular durante el periodo de la violencia... Entre sus principales líderes tenemos a Manuel Marulanda Vélez (Pedro Antonio Marín) jefe máximo y estratega militar de origen campesino y a Jacobo Arenas, (Luis Morantes), ideólogo y político, de extracción urbana y con algún roce con la clase obrera. El Ejército Popular de Liberación (EPL) irrumpe en la vida política nacional, el 17 de septiembre de 1967, en carácter de brazo armado del Partido Comunista de Colombia (Marxista – Leninista), quien lo ideó, creó y dirige políticamente... El M-19 surge como producto de la convergencia de un sector expulsado de las filas del Partido Comunista y de las FARC

(Jaime Bateman, Álvaro Fayad, Iván Marino Ospina, Carlos Pizarro) y de un sector proveniente de la Alianza Nacional Popular ANAPO socialista (Carlos Toledo Plata, Andrés Almarales, Israel Santamaría). Nace en el año de 1972. El Movimiento de Autodefensa Obrera ADO. surge como organización político militar en el año de 1974. (Rojas & Villegas, 1993, págs. 39-60)

En resumen, sumados a los viejos problemas de pobreza, de servicios de salud insuficientes, costosos y excluyentes, de desempleo, de analfabetismo producto de una educación alejada de los verdaderos problemas nacionales, de violencia indiscriminada, de guerra sucia y de falta de una infraestructura para el progreso, surgen nuevas problemáticas: primero las guerrillas, después el narcotráfico que todo lo corrompe y lo corroe, luego las autodefensas, con su historial sangriento, además de la profundización de la corrupción política y administrativa, los desplazamientos masivos y la ineficacia de las políticas públicas, entre otras, que configuran el horizonte de imágenes que dan identidad a nuestro presente en todos los aspectos y a las que nos referiremos en lo que sigue.

1.4 Los diálogos de paz

Desde sus inicios los movimientos guerrilleros fueron creciendo a lo largo y ancho de la geografía nacional. Prueba de ello son dos acontecimientos bien importantes: de un lado, el aumento paulatino de sus frentes y de sus integrantes, hecho que va a acontecer en las siguientes tres décadas después de la formación de estos grupos a partir de mediados de la década del sesenta, y en segundo lugar, la formación de Coordinadora Nacional Guerrillera y la aparición del grupo Quintín Lame, entre otros más. Sus acciones, van a definir una forma particular de violencia, la violencia armada revolucionaria, la violencia por la toma del Estado y las instituciones. Es lo que se denomina el conflicto armado y que tiene como actores

principales a las guerrillas de una parte, al Estado por intermedio de sus fuerzas militares de otray a partir de los años ochenta surge un tercer actor, los grupos de paramilitares que también han aportado su cuota en el conflicto nacional. En relación con los paramilitares como actores del conflicto, Gómez Buendía sostiene que:

Los antecedentes del paramilitarismo se remontan al siglo XIX y, en tiempos más recientes, a la ya mencionada “ley del llano”, a los “chulavitas” y “pájaros” de mediados del siglo XX, o a las autodefensas que, en la estrategia contrainsurgente de la Guerra Fría, tuvieron existencia legal y debatida a partir de 1965. Pero a comienzos de los 80 surge un paramilitarismo diferente, pues no es “autodefensa” ni tampoco “estatal”, sino extensión de los ejércitos privados que necesariamente tienen las industrias ilegales (narcotráfico y comercio de esmeraldas). Tras comprar grandes extensiones de tierra, aquellos “empresarios de la coacción” se empeñan en “limpiar de guerrilleros” el Magdalena medio, y su ejemplo es seguido por propietarios de Córdoba, Urabá y la Orinoquia. A partir de sus orígenes locales, algunos de estos grupos confluyeron —y así lo indica el nombre— en las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Pero se trata, en el mejor de los casos, de un proyecto nacional en construcción, de abajo hacia arriba, y sujeto a intensas tensiones internas. En otras palabras, aunque hayan adoptado un discurso “político” de alcance nacional, las autodefensas son respuestas locales a la guerrilla y, al igual que ella, pertenecen al mundo rural. (Gómez, 2003, pág. 29)

Este enrarecido panorama se va a fortalecer aún más con fenómenos como el narcotráfico y la debilidad institucional del Estado. El impacto que ello va a generar en la historia reciente del país es violento, trágico y dramático. Las imágenes que lo acompañan, son la muerte, las

masacres, el desplazamiento, las viudas y los huérfanos, las víctimas, el despojo, los crímenes de lesa humanidad, la miseria y las desapariciones sistemáticas, por solo citar las más notorias²¹. En ese ambiente ha surgido de forma constante la necesidad de llevar a cabo mecanismos que garanticen la superación del conflicto. Así, desde el gobierno de Turbay Ayala, ha sido común en el lenguaje político, los términos como, conversaciones de paz, amnistía, negociación, mesas de trabajo, agendas de paz, entre otros. Sin embargo es con el gobierno de Belisario Betancur²² cuando se inicia una verdadera repolitización del país. Es decir, este gobierno identifica que las causas y las consecuencias de múltiples situaciones de la vida nacional tienen un origen político al que hay que dar suficiente tratamiento, y que ello debe comenzar por su reconocimiento, así “las guerrillas, tradicional problema considerado de orden público, se les dio un estatus claramente político. Otro tanto se hizo con problemas sociales, como el desempleo. Incluso, la baja representatividad del bipartidismo inició el tránsito hacia su calificación como problema”. (Leal, 1984, pág. 324). En relación con la cita, es necesario advertir que el reconocimiento de la guerrilla como actor político válido y de otros problemas igualmente delicados, es el comienzo de un proceso de reconciliación nacional que conlleve alcanzar la paz y crear un ambiente propicio para desarrollar los demás aspectos de orden económico y social necesarios para el cambio, el bienestar social y el progreso en general. Ahora:

El hecho más sobresaliente del gobierno del presidente Betancur fue su lucha
vehemente para lograr la paz para los colombianos... Los contactos con los diversos

²¹ Para vislumbrar con más detalle el asunto del narcotráfico y el impacto y secuelas que ha dejado en la sociedad colombiana, aconsejo ver el trabajo de Camacho Guizado “Narcotráfico y sociedad en Colombia: contribución a un estudio sobre el estado del arte” Boletín Socioeconómico Números 24 y 25 Agosto – diciembre de 1992. En este documento se hace un recorrido explicativo del fenómeno del narcotráfico desde sus orígenes, pero también del impacto del mismo en las esferas de la sociedad. Además brinda una muy buena orientación del estado del arte entorno al narcotráfico y su desarrollo.

²² Para profundizar en los procesos de paz del gobierno de Belisario Betancur Véase: Rojas & Villegas, (1993), págs. 81-105.

grupos guerrilleros y especialmente con el M 19 y las FARC, llevó a numerosos diálogos, acuerdos treguas y a la expedición de la Ley de Amnistía y la conformación de la Comisión de la Paz. (Ocampo, 1990a, pág. 153)

Cabe decir de acuerdo con lo citado, que la intención de la paz en este gobierno no alcanzó a llegar más allá de algunas treguas que fueron rotas por acciones militares de ambos bandos como persecución a los cabecillas de los grupos alzados en armas, y de otra parte, acontecimientos como la toma del palacio de justicia²³. Sin embargo, estas acciones en la búsqueda de la paz son un antecedente importante para los posteriores gobiernos que apuntarían en sus programas a la reconciliación de los colombianos, teniendo como inicio los diálogos con los grupos alzados en armas.

El sucesor de Betancur en la presidencia fue Virgilio Barco. Durante su mandato se llevó a cabo el proceso de negociación y de paz que permitió la desmovilización y reinserción de los miembros del M – 19 a la vida pública. Como resultado de ello, nace en 1990 la Alianza Democrática M – 19 que será uno de los partidos de mayor votación en las elecciones para la conformación de delegados a la Asamblea Nacional Constituyente²⁴, que daría a Colombia una Nueva Constitución que garantizara un nuevo orden político. Unos meses antes de proclamarse la Asamblea Constituyente, es asesinado Carlos Pizarro, candidato presidencial por el nuevo movimiento. El nuevo movimiento político, AD- M 19, ha sido participe de la vida pública, alcanzando altos cargos en las instancias del Estado, e incluso dando lugar a la conformación de nuevos grupos políticos, como el Polo Democrático, que hoy participa de la contienda política en todos los campos al grado de llegar por varias

²³ Entorno a las causas de la ruptura de la tregua como las acciones militares y posteriormente los sucesos del palacio de justicia, véase: Rojas & Villegas, (1993), págs. 157-177.

²⁴ Para un análisis de fondo en relación con el tema del nuevo orden constitucional acá enunciado es aconsejable consultar: Bushnell, (2012), págs. 391-419.

ocasiones seguidas a ganar en las elecciones del alcalde mayor de la ciudad capital, como también, a participar en las elecciones presidenciales con muy buenos referentes de votación popular. Otros procesos de negociación y de paz en Colombia han tenido lugar en los gobiernos de Cesar Gaviria presidente en el cuatrienio 1990 – 1994 y Andrés Pastrana Arango, presidente en el cuatrienio 1998 – 2002. El Presidente Cesar Gaviria, adelantó diálogos de paz con las FARC, el ELN y el EPL, tales conversaciones se iniciaron en nuestro territorio y continuaron posteriormente en Tlaxcala Méjico; después de varios meses de reuniones y conversaciones, las partes no lograron llevar a la realidad una verdadera agenda de paz para el país y el proceso se interrumpió el 4 de mayo de 1992. El proceso seguido en el gobierno del Presidente Pastrana con las FARC, se adelantó desde 1998 hasta el año 2002. Después del primer encuentro entre el Presidente y Manuel Marulanda Vélez – Pedro Antonio Marín- se concedió por parte del gobierno la zona del Caguán, para adelantar las conversaciones, esta zona fue concebida como zona de distensión, es decir, un territorio bajo el control total de las FARC. Después de varios meses de desacuerdos, de congelamientos y descongelamientos de las negociaciones, provocados por múltiples acciones de las partes, el Presidente decide dar por terminado los diálogos y acto seguido se da la retoma de la zona de distensión. En ese mismo gobierno se dialogó igualmente con el ELN, se comenzaron las conversaciones en Ginebra, se continuaron en Venezuela y finalmente, no se llegó a ningún acuerdo fundamental y el intento de dialogo con este grupo guerrillero también fue fallido.

El Gobierno, de Álvaro Uribe, siempre fue reactivo a conversaciones de paz y diálogos con la guerrilla, en dicho mandato de ocho años se intensificó la guerra contra los grupos armados. No se les concedió ningún estatus de beligerancia y por el contrario, se canalizaron todos los esfuerzos para que con fundamento en lo que el gobierno llamara la “Seguridad

Democrática”²⁵, se acabara militarmente con los grupos guerrilleros. Planes como el Plan Colombia, el impuesto a la guerra, el aumento del presupuesto para las fuerzas armadas, entre otros, fueron medidas tomadas con dicho fin. Sin embargo, la Seguridad Democrática, como se demostraría después, no pasó de ser un programa que traería consigo profundas contradicciones. Al respecto, debe recordarse lo que fueron los diversos pactos entre militares y paramilitares, ya puestos a la orden del día por las Altas Cortes de Justicia nacional e internacional, los falsos positivos, las desmovilizaciones ficticias, la parapolítica, los pactos de Ralito y de Córdoba, la persecución a los Magistrados desde las centrales de inteligencia (DAS) dependientes funcionalmente de la oficina de la Presidencia de la Republica, entre otras, como manifestaciones de la militarización soterrada del país, de la corrupción sin límites, y la violación de los derechos humanos.

En la actualidad, el Presidente Juan Manuel Santos lidera los diálogos de paz²⁶ con las FARC. Se han llevado a cabo en Oslo (Noruega) y en la Habana (Cuba) donde actualmente se establecen las comisiones representantes de las partes. Se ha avanzado en la conformación de unas agendas de trabajo. En ello se ha alcanzado acuerdo en dos importantes puntos: Se iniciaron el 18 de octubre de 2012, el primer punto se refiere a la Política de Desarrollo Agrario Integral ya alcanzado y discutido y puesto en parte en marcha a través de la Política de Restitución de Tierras. El segundo punto negociado ya, se refiere a la participación política de todos los grupos políticos que surjan del proceso de negociación, sus garantías y las posibilidades de participación, existencia, liderazgo, reconocimiento, en la vida nacional. Los demás puntos de la agenda los componen: La política antidroga y todo lo referido con

²⁵ En lo que tiene que ver con el gobierno de Álvaro Uribe y particularmente con la seguridad democrática analícese el trabajo de Leal, (2006), págs. 3-30.

²⁶ Al respecto un artículo de la revista Semana: Nación. Septiembre 1 de 2012. Presenta los puntos de la agenda de conversaciones de la Habana.

víctimas, verdad, reparación y justicia transicional, están en completo desarrollo y son objeto de los esfuerzos finales en relación con los objetivos trazados. Ahora bien, las negociaciones siguen, a pesar de todas las dificultades que se han presentado, pero de otra parte, está la sociedad en general que ve en las conversaciones de paz y su positivo desenlace, el punto de partida para la construcción de un nuevo país y una sociedad nueva. El nuevo país, debe ser aquel distante de los males de la guerra, pues ésta ha afectado directamente el desarrollo humano, la vida de muchas personas y familias de manera directa en las distintas regiones y de forma indirecta al colectivo de la sociedad. La mortalidad en nuestro país es aterradora a propósito del conflicto, igualmente ha afectado el ámbito económico, no solamente de quienes lo poseen todo, sino que ha quitado a quienes padecen la pobreza, las pocas cosas vitales para su supervivencia. En relación con la educación:

Son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar. (Gómez, 2003, pág. 106)

No escapa a ello, el empleo, el ingreso, el medio ambiente, entre otros aspectos de importancia en la vida social. El camino de esa nueva sociedad, se constituye, se consolida, se fortalece desde el postconflicto, y ese es el nuevo apartado al que dedicaremos nuestros esfuerzos.

1.5 El postconflicto

Este es un concepto relativamente nuevo dentro de la terminología de las Ciencias Políticas y Sociales contemporáneas. La Fundación Ideas para la Paz, define el postconflicto como la fase posterior a la firma de los acuerdos de paz entre las partes de un

conflicto y esta fase es de recomposición de la sociedad. De recomposición pues está orientada a superar los estragos de la guerra y evitar que las acciones trágicas y dolorosas que trae consigo el enfrentamiento cesen, no continúen y a cambio se establezcan acciones que recompongan a las víctimas, a los combatientes y a la sociedad en general de los daños causados. El postconflicto, debe verse como una oportunidad que desde el dialogo y la concertación posibilita diversas salidas pacificas a los problemas, oportunidad que convoca y que hace posible la participación de la sociedad en general y la comunidad internacional para aportar esfuerzos en el sentido de crear soluciones reales a los fenómenos que originan y sostienen el conflicto en todas sus dimensiones. La primera acción, que las partes en conflicto - y entre ellas la sociedad civil -deben tomar es sentarse a la mesa de diálogo, el postconflicto perfectamente es entendible solo sobre esta base. La acción que establece el límite entre el conflicto y el postconflicto, es precisamente el dialogo, pues ésta acción y actitud de las partes es el primer paso para posibilitar soluciones racionales que son en sí lo que caracteriza al periodo postconflictual. Según Gómez Buendía

La “salida negociada” del conflicto seguiría siendo la mejor para Colombia. Sería ponerle punto final a un desangre inútil, injusto y envilecido —y sería hacerlo de modo voluntario—. Sería ahorrarnos sus múltiples daños al desarrollo humano —y ahorrarnos también el costo de las salidas alternativas—. Sería avanzar hacia un futuro mejor para las mayorías—si es verdad que el Estado y las organizaciones armadas sinceramente luchan por esas mayorías—. Y en todo caso sería anticipar un paso inevitable, porque las “guerras internas” tarde o temprano pasan por la mesa de diálogo: aun si fuera factible, la aniquilación del “enemigo interno” no garantiza que la paz sea firme y duradera. (Gómez, 2003, pág. 397)

En consecuencia con el autor, de la solución negociada y el dialogo, surgen oportunidades para reformar la institucionalidad y para transformar en un acuerdo generoso las condiciones materiales y sociales de todos los integrantes de la sociedad. Es el postconflicto la toma de distancias con soluciones reales frente a los problemas que originan y sostiene el conflicto en el tiempo. Es según algunos entendidos en esta materia, una etapa para la construcción de paz, de ahí que se plantee que el proceso de

construcción de paz se debe iniciar antes de que cesen las hostilidades y culmina (y con ella, el período de post- conflicto) cuando una sociedad se ha recuperado del daño físico causado en el transcurso del conflicto; ha aprendido a jugar con nuevas reglas políticas y económicas y ha sanado sus heridas, individuales y colectivas, de tal manera que haya una expectativa generalizada de que las diferencias que persistan no van a exacerbarse hasta el punto de recaer en el conflicto violento entre las partes.

(Rettberg, y otros, 2002, pág. 2)

En relación con la cita debe entenderse que antes de hablar de postconflicto, las partes pacíficamente deben atender situaciones como facilitación, intermediación y negociación, que den lugar a establecer las condiciones sobre las que pretende trazarse el proceso de paz. Así, por facilitación debe colegirse todas las posibilidades y esfuerzos que tanto el Estado, como los grupos guerrilleros o alzados en armas, para hablar del caso en Colombia, deben brindar y crear, con miras al acercamiento y la negociación. Intermediación corresponde a la participación de terceros que de forma desinteresada procuran el dialogo interpartes con la sola finalidad de producir espacios para la paz, en ello es común que intervenga la sociedad civil a través de instituciones humanitarias de carácter nacional; en otros casos esta intermediación la puede facilitar la comunidad internacional. En el caso colombiano han

prestado su colaboración tanto entidades del orden nacional, como internacional. La etapa de negociación está referida ya a la discusión y toma de decisiones frente a los problemas del conflicto, es la etapa de los acuerdos y la firma de los mismos. En Colombia, para el caso actual, las negociaciones se están haciendo sin haber terminado aún los enfrentamientos militares entre las partes, fue esta una condición preestablecida, diálogo en medio de la guerra. Sin embargo, los acuerdos y agendas de diálogo ya han avanzado hacia la consolidación de las bases de la etapa de paz, o propia etapa de postconflicto.

De lo anterior podemos inferir que hay dos fases importantes en un proceso de paz que logre consolidarse: La fase inicial, referida a los eventos que darán lugar al establecimiento de los diálogos, las agendas, los temas de fondo, las mesas de trabajo, las comisiones y los acuerdos establecidos por las partes, al igual que los procedimientos, términos, tareas y acciones a seguir, para hacer posible todo lo acordado. Esta fase inicial concluye con la firma de los acuerdos mencionados. La segunda fase, la denominada etapa de postconflicto, o de preparación y materialización de la paz, tiene que ver con los procesos de reconstrucción social, moral, política y económica de la sociedad. Y de otra parte, en esta fase, se debe dar pleno cumplimiento a los acuerdos alcanzados entre las partes y la sociedad. Es decir, se deben destacar los distintos temas acordados y darles pleno desarrollo.

1.6 Temas de discusión

Superada la primera fase de las conversaciones, nos abocamos a los temas de fondo, a los temas acordados y sobre los que es fundamental su desarrollo y materialización, en razón a que la etapa de paz, que se abre con el postconflicto, solo es posible de sostener si se cumple con lo acordado por las partes al momento de la firma de los acuerdos. En razón a ello la

“Fundación Ideas²⁷ Para la Paz”, ha planteado que existen unos temas primarios de solución inmediata, ya que son los temas de apoyo al postconflicto entre los que cabe destacar “Atención humanitaria a las víctimas; Retorno de los desplazados; Devolución de tierras; Desmovilización, Paz” (Rettberg, y otros, 2002, págs. 20-23). De acuerdo con lo citado, estos temas, son de interés inicial pues trata, en lo particular de la reubicación de los actores principales de la guerra (combatientes y víctimas), es decir, son los programas de inserción a la vida pública para los combatientes, la reubicación de las víctimas nuevamente en sus territorios de origen, la devolución de sus tierras y el mantenimiento de la paz. En las agendas establecidas en la Habana, los asuntos de combatientes están referidos un poco en el punto segundo de participación política de todos los grupos que surjan del proceso de negociación, igualmente el asunto de tierras se contempla en el primer punto intitulado “Política de Desarrollo Agrario Integral” ya alcanzado y discutido y puesto en parte en marcha a través de la Política de Restitución de Tierras. Sin embargo, es en el punto quinto de la agenda donde se tocan directamente los temas de víctimas y de desmovilización. Ahora bien, otros problemas de no menos importancia vienen a ser:

Lo económico: Participación del sector privado, Empleo, Generación de recursos; Lo político: Adecuación y fortalecimiento de las instituciones, Democracia, Transparencia, Participación en el poder; Lo judicial: Restauración del Estado Social de Derecho, Comisiones especiales de justicia; Otros aspectos Jurídicos. Lo Social: Procesos de perdón y reconciliación, Atención a los grupos vulnerables, Surgimiento de una nueva sociedad; Lo militar: Gasto militar, Reinserción, Nuevas fuerzas militares; Lo Internacional: Recursos, Apoyo, Mediación; Verificación de Acuerdos y La educación y los medios de comunicación. (Rettberg, y otros, 2002, págs. 26-35)

²⁷ El texto al cual se hace referencia en el cuerpo de este trabajo es: Rettberg y otros (2002).

Los temas señalados en la cita, son en efecto hacia donde deben mirar las negociaciones de paz, pues no solamente esto significa la dejación de las armas y con ello termina el proceso. Son estos temas los que harán posible una verdadera democracia y a través de ellos se atenderán los problemas de orden social, de orden económico y de justicia más sentidos, con el objetivo de recoger desde las mismas conversaciones las soluciones y los programas de transformación que den paso a la paz. De otra parte, los cinco puntos de las agendas de la Habana: Política de desarrollo agrario, Participación política de los grupos en conflicto, Política antidrogas, Fin del conflicto y Víctimas, permiten el análisis de subtemas que garantizan pensar de fondo las causas históricas de los problemas actuales y abocar conjuntamente con la sociedad internacional soluciones verdaderas a un conflicto que ya atraviesa setenta años de nuestra historia

Entonces, sobre esta base de temáticas programáticas, se adelantaran las conversaciones y se crearan las condiciones para la paz. Ahora bien, en relación con un balance de las discusiones y del proceso en nuestro país, es menester esperar a que los avances de los mismos ofrezcan una imagen más concreta de sus desarrollos y así justificar un análisis puntual de los mismos.

Por último, es necesario comprender que el postconflicto requiere de grandes esfuerzos de todo tipo; bien es sabido que todos los procesos de paz comienzan con transformaciones profundas en todos los órdenes. La etapa de postconflicto corre paralela a cambios en las esferas jurídica, política, social y económica, pues el fortalecimiento de la democracia, no se puede concretar postconflictualmente sin medidas y transformaciones que garanticen un ambiente de reconciliación, de justicia, de reparación y verdad, que sea propicio para: reivindicar a las víctimas, reinsertar a los actores directos de la guerra, establecer la

responsabilidad histórica de los distintos actores sociales en el conflicto, más allá de los ejércitos en confrontación, comprometer a todos los grupos económicos, al Estado, y a la comunidad internacional, para organizar los fondos y finanzas necesarios y suficientes para invertir en los distintos programas y proyectos que conduzcan a consolidación de la paz. Estos aspectos, son garantía y manifestación concreta del fortalecimiento de la democracia, pero también de avances, en la búsqueda de la igualdad socioeconómica y del reconocimiento de la diversidad y la diferencia, como principio de un camino seguro que conduzca a la solución de la crisis.

Ahora, en relación directa con todo ello, tiene pertinencia considerar que en ese proceso de formación, fortalecimiento y materialización de una cultura de la democracia, que se concreta con los cambios estructurales e institucionales y los reconocimientos y recorridos antes señalados en este ensayo, debe otorgársele un lugar de importancia a la educación. El aporte de ésta a las civilizaciones, ha significado históricamente, ser un argumento fundamental para el alcance de estadios avanzados de progreso en todas las direcciones. Por tanto, renovar la escuela y con ella, la enseñanza de las ciencias sociales a nivel del bachillerato, significa considerar los saberes de éstas, como insumo preferencial, como discursos y prácticas vitales que contribuyen en nuestra sociedad y en nuestro país, para alcanzar los propósitos de la convivencia, de la inclusión, del reconocimiento, de la tolerancia, del derecho, de la responsabilidad social y de la paz, como tareas sociales que de los diálogos mismos se desprenden. Así, una mirada de continuidad conceptual acorde con lo perseguido en este trabajo, nos obliga a pensar y examinar, de un lado, cuál ha sido el sentido de comprensión de las ciencias sociales, y de otro, determinar cómo ha sido la enseñanza de tales saberes, en el nivel del bachillerato en Colombia. Tal comprensión debe proveernos de los sentidos y

significados de tales discursos a nivel escolar, como base para ofrecer desde nuestra propuesta, perspectivas pedagógicas y teóricas, que estén más en comunicación con nuestra condición cultural y nuestros procesos históricos. Sin embargo, tal examen será objeto del siguiente acápite de este trabajo.

2. Una Mirada a las Ciencias Sociales en el Bachillerato: Trayectoria y Procesos de Enseñanza

Este capítulo está orientado al análisis del desarrollo de la enseñanza, las metodologías y las concepciones de la historia y la geografía como asignaturas separadas en los programas escolares y su consecuente conversión al área de ciencias sociales integradas, en el ámbito del bachillerato en nuestro país.

En ese orden, consideramos necesario referirnos a dos cosas: Primero, a la comprensión y significado que se les otorga a los conceptos de historia y geografía, como asignaturas autónomas e independientes en los planes de estudio ofrecidos en el bachillerato, durante el periodo que va desde comienzo del siglo anterior hasta 1984, año en el que entra en vigencia el Decreto 1002 y empieza a promoverse la integración de las asignaturas mencionadas. Consecuentemente con ello, analizar el significado y la proyección del concepto ciencias sociales, que como área integrada tiene lugar a partir de la promulgación del Decreto mencionado, y que se va a orientar mejor con la aparición de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales a partir del año 2002. Estos lineamientos señalarían los aspectos fundamentales a partir de los cuales sería posible una concepción holística de las ciencias sociales en el bachillerato. En segundo lugar, nos dedicaremos al análisis de la enseñanza, a las concepciones y a las metodologías que orientaron en cada época la práctica pedagógica de los saberes sociales en la educación media.

La idea de este recorrido estriba fundamentalmente en el interés de señalar cuáles han sido los saberes y las prácticas que han permeado la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el bachillerato, al igual que el interés gubernamental que las ha motivado.

2.1 Del tránsito conceptual de la geografía y la historia a la visión integral del área de ciencias sociales

En el orden de la enseñanza escolar humanística en el bachillerato, han sido tenidas en cuenta como asignaturas de los distintos grados, tanto la geografía como la historia y en menos importancia la cívica. Una mirada retrospectiva nos precisa afirmar que la enseñanza de los saberes sociales escolares se ha dado desde los comienzos de la república hasta las últimas dos décadas del siglo XX, de la mano de la geografía y de la historia entendidas como saberes separados y sin ninguna confluencia de ningún orden. Sin embargo, ya para finales de la pasada centuria y lo que va corrido de este siglo, la concepción de los saberes sociales se ha transformado y con ello ha surgido una imagen distinta en la enseñanza de los mismos. En tal sentido, los discursos gubernamentales e institucionales alrededor del concepto de ciencias sociales integradas, han configurado una mirada novedosa, que pretende desde los estudios sociales en el bachillerato, concretar prácticas pedagógicas transdisciplinarias, con pretensiones de comprensión holística de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales en general. Sea pues, de la necesidad de este capítulo el análisis de las concepciones referidas, con miras a entender el paso desde la autonomía de las asignaturas a la integración de saberes en el área de ciencias sociales.

2.1.1 La geografía y la historia: Dos asignaturas autónomas. Inicialmente, los saberes escolares, tanto de la geografía, como de la historia, fueron tenidas en cuenta durante todo el siglo pasado, como dos asignaturas de los programas curriculares totalmente independientes la una de la otra, es decir, que cada una de ellas manejaba por aparte, temáticas, metodologías, contenidos, discursos y actividades evaluativas exclusivas. No había allí ningún cruce de caminos entre la geografía y la historia, lo que constituía saberes que

antes que procurar la interdisciplinariedad y la complementación, en aras de una interpretación más integral y compleja de los problemas estudiados, ratificaba el aislamiento y la disociación disciplinar.

Es decir, que se estudiaban fenómenos de índole geográfica sin tener en cuenta los contextos históricos y culturales de los mismos, o sea se analizaban problemáticas ancladas exclusivamente en lo descriptivo de los fenómenos físicos, en su localización y con una carga compleja de determinismo, como fuente de explicación de los mismos. Cosa similar ocurría con los estudios históricos, en los que los acontecimientos eran tratados sin tener en cuenta el contexto geográfico, climático, físico, regional o humano, de tal suerte que se concebía como historia a una narración de sucesos, desprovista de contextos espaciales y cargada de una fuerte memorización de los hechos, de la temporalidad de los mismos y de la exaltación de los héroes. No se recurría en los estudios geográficos o históricos, a una práctica que tuviese en cuenta las ciencias auxiliares de cada una de estas disciplinas como fuente de mayor cobertura y precisión en el análisis de los fenómenos, conceptos, problemas, situaciones o temáticas estudiadas. Puede inferirse entonces, que esta primera imagen, tanto de la historia, como de la geografía, en los estudios escolares del bachillerato, obedece a una concepción positiva, descriptiva, meramente narrativa, lineal, incuestionable y fría de los saberes entorno a los fenómenos de la sociedad.

Ahora bien, esta concepción epistemológica y las prácticas pedagógicas de tales saberes, obedecen a una idea de educación más centrada en la obediencia que en la crítica, más dada a la repetición que al pensamiento, más encuadrada en la reproducción y la transmisión que en el descubrimiento, más cercana a la certeza que a la incertidumbre. Pero, esta imagen

de una educación así entendida y llevada a la práctica durante tantos años, tiene una explicación de conjunto, al respecto:

La obra Enseñanza de la historia en Colombia, de autoría de Miguel Aguilera, publicada en 1951, realiza una reconstrucción del desarrollo de la enseñanza de la historia desde 1826 hasta 1950. Su contenido denuncia la escasez de material de investigación y de análisis sobre el tema, además de que pone de relieve las fallas presentes en la enseñanza de la historia, las cuales reflejaban el poco interés gubernamental, de los académicos y de los maestros para aquel entonces. (Guerrero, 2011, pág. 7)

En consonancia con el panorama que la obra aquí citada nos ofrece, podemos agregar que para la primera mitad del siglo anterior, ya existían problemas estructurales en la enseñanza de las disciplinas sociales en el bachillerato. Son evidencias puntuales de esta afirmación, aspectos como la escasa formación teórica y profesional de los profesores, o la ausencia de proyectos y publicaciones en materia de investigación, o el desconocimiento casi total de las corrientes innovadoras del pensamiento histórico, - el marxismo, la escuela historiográfica francesa de los anales o la teoría crítica de la sociedad - que para la época estaban empezando a estudiarse solo por parte de unos pocos intelectuales nacionales que tenían contacto con las universidades europeas. A lo anterior se suma, el poco interés gubernamental por ponderar el estudio y enseñanza de la historia como medio de comprensión y transformación, de progreso y cambio, tanto de la vida social, como de las condiciones reales del país. Todas estas fallas imposibilitan el estudio profesional y la enseñanza de la asignatura referida, desde una mirada interpretativa y crítica de los acontecimientos, negando así, la posibilidad de ofrecer en el bachillerato, el estudio histórico centrado en los problemas reales del país y con la firme

intención de ponderar este saber humanístico, en clave de liderazgo y acción transformadora. Ahora, en iguales condiciones se encuentra la geografía prácticamente hasta la década de los años ochentas del siglo pasado. Partamos por decir, que es una disciplina que reflexiona lo espacial en constante relación con el ser humano y con las sociedades. Sin embargo, contradictoriamente ha sido fijada en los planes de estudio desde que estos aparecen, como una asignatura incapaz de pensar las relaciones entre el hombre y el medio geográfico, en unas dimensiones complejas y críticas de los fenómenos humanos y de los entornos geoespaciales en los que este se desarrolla. Puede afirmarse que la geografía, ha sido siempre vista en los programas escolares como un saber más dedicado a la ubicación cartográfica de lugares, a la memorización de nombres y a la fría descripción del espacio geográfico. Pero todo ello, sin conexión alguna con lo humano o con lo social, como fuente clave para la comprensión holística de la relación de los entornos geoespaciales y humanos, y a partir de allí, reestructurar las formas y modelos de vida que rescaten y salvaguarden, el espacio geográfico, el medio ambiente y el paisaje natural. Y que al mismo tiempo, dé pautas para reorganizar las condiciones de vida, de salubridad, de bienestar, de convivencia, de todos los seres, tanto en los espacios urbanos, como en los espacios rurales, sobre la base de un equilibrio que es posible lograr y mantener, partir del uso del medio geográfico y natural en clave de humanidad, en clave de respeto por la naturaleza de la que el hombre es sencillamente una parte, entre miles.

Consecuentemente, este horizonte acrítico caracterizador de la enseñanza de los saberes sociales en nuestro país, se ha sostenido hasta hace poco tiempo relativamente, y también obedece a unas condiciones específicas dadas, entre las que vale la pena señalar el surgimiento demasiado reciente, de escuelas de formación de docentes en ciencias sociales, al

igual que la falta de una tradición académica e investigativa entorno de los mismos saberes en nuestro país. En esa dirección un informe del ICFES, nos señala:

Con todo, en Colombia las disciplinas de las ciencias sociales no tienen más de medio siglo de existencia como profesión y como actividad académica continua. Las más antiguas son la economía y la psicología, surgidas a fines de los años cuarenta, a las que siguieron la antropología, la sociología, la lingüística y el trabajo social en la década siguiente. Las más tardías en constituirse como saber universitario fueron la historia y la geografía - bien entrados los años ochenta - , pese a que las necesidades de la educación, hicieran de estos saberes unas licenciaturas con enorme expansión desde los cincuenta, pero no fueron amparadas por la investigación, ni siquiera por la propia de la historiografía tradicional, la cual corría a cargo de aficionados, en el caso de la historia provenientes la mayoría del derecho, la milicia y la literatura agrupados en la Academia de Historia y en el caso de la geografía ingenieros con centro en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi.” (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 14).

En concordancia con la cita, el panorama de unas disciplinas supuestamente autónomas en lo administrativo pero aisladas en la realidad pedagógica, ancladas en una concepción descriptiva, positiva y determinista de los fenómenos que son objeto de estudio, tanto de la geografía, como de la historia, a lo que se adiciona la falta de formación teórica de los docentes, de investigación y de la formación de una tradición académica en tales disciplinas, configuró un ámbito de realidades escolares, de enseñanza y prácticas pedagógicas - que se mantuvo como se ha afirmado con anterioridad - a espaldas de las transformaciones propias de la contemporaneidad, de los avances epistemológicos y de las nuevas corrientes de

pensamiento disciplinar y totalmente ajenas a los problemas históricos y culturales de nuestra nación. Problemáticas que hoy constituyen materia de debate en la perspectiva de la búsqueda de la paz y el postconflicto.

El largo periodo que va de los comienzos del siglo XX hasta la década de los años ochenta de la misma centuria, es el periodo de reinado y autonomía disciplinar de la historia y la geografía como asignaturas distintas en los planes escolares del bachillerato, pero también, cabe señalar que en tales años estas disciplinas fueron ajenas a las problemáticas de fondo de la realidad nacional, dedicándose por su misma orientación a la configuración de una imagen socio cultural principesca, totalmente ajena a la realidad que discurría por los caminos, las montañas, los valles, los pueblos y ciudades de nuestra vasta geografía y que hoy pretendemos abocar esa realidad al tenor de los diálogos de paz, como medio para expurgar un siglo de silencio, en el que la escuela no ha dicho todo lo que debería.

2.1.2 Formación del área de ciencias sociales: la reforma curricular a partir de 1984. Con el interés de adelantar una transformación radical de los estudios humanísticos y sociales en el bachillerato, se propuso a partir de 1984 en nuestro país, una revisión estructural de los programas escolares atendiendo a los complejos problemas a saber:

- De una parte, superar la visión positiva y determinista de los saberes históricos y geográficos, que imperaba desde los inicios del siglo anterior, y más concretamente, desde los primeros planes de estudio surgidos en los inicios de la década de los años sesenta.
- Y de otra, evitar el aislacionismo disciplinar existente durante tanto tiempo, entre las asignaturas de historia, geografía y cívica.

Tanto el positivismo, el determinismo y la separación disciplinar, serían superados llevando a cabo una reforma que implementara en los planes de estudio en el bachillerato, una concepción integral e interdisciplinar, tanto de las anteriores asignaturas de historia y geografía, como también de otras disciplinas entre las que se cuentan, la sociología, la economía y la política, bajo el rotulo de área de ciencias sociales. Esto significaba, que los estudios en geografía y en historia, antes tenidos como asignaturas autónomas e independientes, deberían verse en adelante como un área de saberes integrados y complementarios. O sea, que la idea inicial consistía en permitir mediante la integración disciplinar, una mirada holística y comprensiva de los fenómenos sociales y humanos, que brindara al estudiante elementos y conceptos propios de una educación integral y aplicable a las necesidades y a los retos de la contemporaneidad.

En tal dirección y con la finalidad de alcanzar estos objetivos, la reforma tenía en cuenta varios aspectos: Primero, los avances en la investigación manifiestos en el surgimiento y uso de nuevas técnicas de trabajo, de herramientas y de métodos, previstos para el análisis de las problemáticas propias de los saberes sociales. Segundo, las nuevas concepciones, tanto de la geografía, como de la historia, ya no como saberes dedicados a la descripción simple y llana de los acontecimientos sociales en general, sino como saberes que se dedican de lleno a la interpretación o hermenéutica y comprensión de los problemas de la cultura humana. Igualmente, la reforma tenía en cuenta el impacto que en la comunidad académica y docente nacional, habían causado los cambios y adelantos epistemológicos y teóricos dados en los saberes sociales a partir de la segunda mitad del siglo anterior.

Sin embargo, el ideal de la integración de los saberes sociales escolares, referida como solución al positivismo y determinismo histo-geográfico, a la diáspora de cátedras y esfuerzos

y a las prácticas de enseñanza conductistas, de los saberes sociales en el bachillerato, ha tenido dificultades de desarrollo en la práctica, en razón a varios aspectos que no fueron tenidos en cuenta al momento de su puesta en ejecución, veamos:

- La poca socialización y discusión del proyecto entre los Docentes de ciencias sociales del país, en torno al carácter de esta nueva visión de los saberes humanísticos.
- La misma incompreensión del concepto integración, dio pie a realizar actividades de aula que procuraban la enseñanza de unas ciencias sociales con aspiraciones de integralidad, pero que se seguían viendo epistemológicamente desde la óptica positiva, memorística y acontecimental de los saberes sociales.
- La falta de unos criterios claros en aspectos temáticos, epistemológicos, didácticos, programáticos y evaluativos, imposibilitó integrar tales saberes, tanto en las practicas docentes de aula, como en las actividades de los estudiantes, negando de plano el sentido de la interdisciplinariedad no solamente de la geografía y la historia, sino de estas con las demás disciplinas sociales.
- La desactualización y desconocimiento por parte de los docentes, acerca de los nuevos discursos epistemológicos y de investigación, que en el campo de las ciencias sociales, eran el fundamento conceptual de la integración.
- El estatismo de las prácticas pedagógicas de aula y el poco interés de transformación de la imagen del Maestro tradicional.

En consecuencia, el resultado de la renovación curricular, ha sido muy inferior al esperado; después de treinta años de puesta en marcha la reforma, tenemos hoy en los colegios el Área de la Ciencias Sociales, concebida como área de integración de los discursos relativos a lo social, pero que en la realidad escolar, en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales,

sigue imponiéndose el discurso de la historia sobre las demás asignaturas sociales, relegándose no solo a la geografía, sino a las demás disciplinas sociales a un planosecundario y sin mucha importancia. Entonces, puede decirse que a pesar de haberse señalado una reforma de integración de tales magnitudes, en la educación de hoy:

La tendencia predominante en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la de estructurar los programas académicos a partir de la historia y la geografía de una manera desarticulada, prescindiendo de los demás saberes construidos dentro de este campo como la antropología, la arqueología o la ciencia política, a pesar de la incorporación de la enseñanza de la cívica o de la democracia, como ocurre actualmente. Esto se mantiene a pesar de la aparente integración que se implementó a nivel nacional a partir de 1984, posteriormente con los lineamientos curriculares, Lo que encontramos es una yuxtaposición en la que se relacionan de manera superficial fenómenos históricos con contenidos geográficos, y sumado a ellos proyectos de democracia, convivencia y ética. (Briceño & Martínez, 2008, pág. 7)

Como lo deja ver la cita anterior, se corrobora lo dicho, en cuanto que después de tres décadas de puesta en escena, la idea de integración de las ciencias sociales como un área específica de los planes de estudio, no ha logrado concretarse total y definitivamente, no se ha logrado alcanzar los objetivos trazados entorno de una educación integral y para la comprensión holística de los fenómenos sociales, como tampoco de la superación de una enseñanza aprendizaje positiva de las ciencias de la sociedad.

2.1.3 Trayectoria de los saberes sociales enseñados en el bachillerato a través de la normatividad: Del Decreto 045 de 1962 a los Lineamientos Curriculares de 2002. La transformación dada en los saberes socioculturales escolares, más específicamente, el paso

dado de la historia y la geografía como asignaturas independientes, a la formación y consolidación del área de ciencias sociales en la educación media, se sustenta en una base de orden jurídico decretada en los últimos cincuenta años en Colombia y que es pertinente con el interés de puntualizar aún más este proceso. Comenzaremos por afirmar que la enseñanza de la geografía y de la historia, son realmente recientes en nuestro país, prueba de ello son las normatividades que sustentan dichos estudios. Específicamente el Decreto 045 de 1962 (Presidencia de la República de Colombia, Enero 11 de 1962), es pionero en el sentido de señalar con claridad la institucionalidad de unos saberes que se impartirán en el bachillerato. Tales saberes son conocidos en el cuerpo de dicho Decreto, en su Artículo séptimo como Estudios Sociales ya continuación subraya en el artículo octavo que, compondrán dichos estudios las asignaturas de: Historia, prehistoria, geografía, cívica y urbanismo.

En igual dimensión, el Decreto 1710 de 1963 (Presidencia de la República de Colombia, Julio 25 de 1963) estipula para las escuelas públicas de primaria en su Artículo Sexto la enseñanza de Estudios Sociales, aclarando en su Parágrafo que, compondrán dichos estudios las asignaturas de: Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo. Es claro entonces el pronunciamiento gubernamental en los decretos antes citados, al mencionar que los estudios de geografía e historia particularmente - además de las otras asignaturas a las que hace alusión el Decreto analizado - se enseñaran como materias distintas y separadas, cada una de ellas con una intensidad horaria que varía de acuerdo a los grados de la educación primaria y secundaria. Lo contenido en el Decreto 1710 referido, va a tener una vigencia de solo dos décadas, eso significa que la autonomía y separación de las asignaturas de historia y geografía, pasados veintiún años debe transformarse en razón a nuevas necesidades de la sociedad,

modernas concepciones teóricasyfines igualmente novedosos, tanto en la educación, como en el campo conceptual disciplinar de las mismas.

Ese cambio estructural de la educación se pretendiócon base en el Decreto 1002 de 1984(Presidencia de la República de Colombia, Abril 24 de 1984), mediante el cual se establece el Plan de estudios de la educación preescolar, básica primaria y secundaria y media vocacional. En este Decreto se definen nuevos objetivos, áreas, modalidades, distribución de tiempos, lineamientos metodológicos y evaluación. Pero el asunto novedoso en relación con la enseñanza de las disciplinas sociales, radica en la propuestade integrar las asignaturas antes disociados de geografía, historia, cívica, comportamiento y salud, entre otras, en una sola área interdisciplinary cuya finalidad ya se ha analizado. Como bien lo precisa el ICFES en su informe:

Desde que se inició la prueba de Estado en el año 1968 se aplicaron pruebas separadas e independientes de historia y geografía, cada una centrada en conocimientos disciplinares. Con la llamada Renovación Curricular de 1984 (Decreto 1002) comenzó a plantearse un movimiento hacia la “integración” de las dos disciplinas y hacia la incorporación de otras a la formación en Ciencias Sociales en los niveles de formación básica y media. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 16)

Sin embargo, no bastaba declarar la integración de las ciencias sociales como un área específica de los programas de estudio en el bachillerato. Hacía falta señalar un derrotero que permitiera ir más allá de la mera especulación entorno a la integración, y garantizara su real puesta en práctica, pues no se señalaba qué se iba a integrar, ni cuáles eran los criterios que convalidaban la integración, ni tampoco estaba claro qué temáticas, metodologías, didácticas y enfoques pedagógicos garantizaban la integración en la práctica escolar.

Así, pues, con el objetivo de llenar tales vacíos:

La expedición en el año 2002 por parte del Ministerio de Educación Nacional de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales y la posterior expedición de los Estándares Curriculares en Ciencias trazaron una ruta para la docencia en este amplio campo de estudio. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 17)

Ya con los lineamientos curriculares se aspira a lograr la concentración de las ciencias sociales y evitar la diáspora de cátedras que caracterizó los programas escolares del bachillerato durante la década de los noventa. Se enfatizó entonces, en el trabajo académico partiendo de núcleos problemáticos, que dieran lugar a una visión holística de los saberes y disciplinas sociales. Además, que la enseñanza de tales saberes debe ofrecer una idea comprensiva y crítica de nuestra realidad nacional, que fundamente a nuestros niños como ciudadanos respetuosos de los derechos y cumplidores de sus deberes.

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 construcción de la democracia. Ahora, a modo de colofón, siguiendo una mirada de corte Decolonial, se pretende desde estos lineamientos, romper con el esquema europeizante de las ciencias sociales, que ha prefabricado y desfigurado nuestro devenir histórico, al ubicarnos en el rango de sociedades marginales y atrasadas. Consecuencialmente, se busca recuperar los saberes y prácticas culturales que nos identifican como una sociedad con un devenir propio, con una historia particularmente nuestra, y que al mismo tiempo, se acompañe con nuestros orígenes, aquellos que nos identifican como parte de una civilización hasta ahora

negada y auscultada por las visiones historicistas foráneas que de alguna forma se han incubado en nuestras escuelas.²⁸

2.2 Las ciencias sociales en el bachillerato: Una retrospectiva histórica a partir de su concepción y enseñanza

El otro ámbito de análisis que nos interesa, está compuesto fundamentalmente por dos aspectos a saber: De una parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato, teniendo en cuenta algunas concepciones teóricas que surgen a partir de la segunda mitad del siglo XX y que van a ser la base de renovación de las disciplinas mencionadas. Y de otra, los retos y las posibilidades de las mismas a partir de la integración. Desarrollaremos primero lo referente a las Ciencias Sociales, manteniendo el siguiente orden: Enseñanza de la historia; enseñanza de la geografía; sentido y uso de los manuales escolares y transiciones epistemológicas y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato. Luego, se tratará lo referente a la Integración de esas mismas ciencias y los retos que ello conlleva.

2.2.1 De la concepción teórica en torno a las ciencias sociales. Las disciplinas de la historia como la geografía, a partir de la segunda mitad del siglo anterior han sufrido cambios y transformaciones complejas. Estos cambios y transformaciones se han generado primeramente como resultado de nuevas concepciones entorno del quehacer histórico y geográfico. Por ejemplo, a partir del Marxismo, de la escuela Francesa de los Anales, de la Teoría Crítica de la Sociedad, de una visión De-colonial de los saberes sociales, entre otras, de las corrientes renovadoras del pensamiento epistemológico en ciencias sociales. En segundo lugar, por el impacto de nuevas técnicas y métodos de investigación que han llevado a que

²⁸ Para profundizar en estos aspectos ver los Estándares Curriculares. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, págs. 16-21)

tales disciplinas precisen hoy con gran puntualidad, su objeto de trabajo y sean concebidas como saberes con gran autonomía y reconocimiento conceptual. Empero, contrariamente a tales cambios en la concepción y técnicas de investigación en ciencias sociales, y el impacto que ello ha tenido en las comunidades de docentes en otras latitudes, en el contexto escolar del bachillerato en nuestro país, estas concepciones renovadoras de las ciencias sociales, han pasado desapercibidas. Aquí, ha imperado fuertemente, incluso hasta nuestros días, la enseñanza de las ciencias sociales concebidas desde el positivismo. Lo que ha significado en la realidad escolar, la imposición de la narración, el determinismo, la descripción y la memorización, en lo que tiene que ver con los acontecimientos geográficos, históricos y culturales. En lo que sigue, analizaremos primeramente la situación referida a la historia y posteriormente a ello, trataremos el caso de la geografía.

2.2.1.1 Entorno a la enseñanza de la historia. Se ha privilegiado la enseñanza memorística de sucesos lineales, principalmente ligados a la vida y exaltación de personajes y presidentes, ha prevalecido la descripción de hechos, el recordar fechas, el enumerar con detalle los lugares, haciendo de la narrativa el elemento principal del saber histórico. Se ha enseñado más con interés memorístico, que de erudición, concibiéndose la enseñanza de la historia como algo relativo a contar, a decir entorno al desarrollo de los sucesos, dando la imagen que la historia es un relato inerte, acrítico, inmanente y lineal. Un saber para los museos y para compendiarlo, algo anclado y dedicado al pasado, algo sin relación alguna con el presente. Un saber comprendido de esa forma, ha deslegitimado por completo el verdadero papel de la historia como disciplina escolar, la confina a ser mera narración sin interpretación, sin búsqueda, sin posibilidad de contradicción. Un saber que solo se interesa sesgadamente por lo que ya pasó, por lo que fue de otros tiempos, por lo que

correspondió a otras culturas y a otras generaciones que hoy ya no están. Un saber periodizado caprichosamente, algo inerte que no tiene ninguna voz, que es mudo, que no tiene relación con el presente, y por esa misma circunstancia, no dice nada para la comprensión de los sucesos del hoy.

2.2.1.2 Acerca de la enseñanza de la geografía. Ahora bien, la situación de la enseñanza de la geografía ha tenido un derrotero algo similar en el bachillerato, al respecto:

En la enseñanza y el aprendizaje de la geografía ha persistido la concepción positivista del siglo XIX en la que la geografía se ocupaba netamente de la descripción física de la tierra. Es así como los programas, aunque cambian de contenidos, no han cambiado en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada (geografía física, geografía humana, geografía política, geografía económica,) que analiza objetos –incluso la población es un objeto más, que permanece neutral desde el punto de vista ideológico, aunque hay un gran desarrollo tecnológico y los sistemas de información geográfica se han popularizado y se tiene fácil acceso a los juegos interactivos que permiten construir ciudades y percibir relaciones espaciales complejas. No obstante, en los colegios se insiste en calcar y colorear mapas, actividad que no conlleva a construir aprendizajes significativos, ni menos aún a identificar contextos y problemáticas sociales que potencien el pensamiento crítico, predominando una enseñanza sesgada y reduccionista de la geografía; en tal sentido, los conocimientos sociales que se estudian en la geografía escolar, se enseñan bajo las premisas del pensamiento lógico formal que difiere notablemente del pensamiento intuitivo que es esencial en la aprehensión del conocimiento social. (Rodríguez, Lache, Rodríguez, & Geopaideia, 2013, pág. 72)

Ciertamente, la concepción positivista y determinista –referida en la cita –tanto de la historia como de la geografía, permeó la enseñanza de estas disciplinas durante casi todo el siglo XX, convirtiéndose en el marco teórico que dio lugar a prácticas pedagógicas, a didácticas y a modelos de enseñanza conductistas, que en nuestro país perduraron hasta mediados de la década de los ochenta, cuando se empezó a vislumbrar el discurso de la integración de las disciplinas de la historia y la geografía, a las que se sumaban la sociología, la economía y la antropología con ello el nacimiento del área de ciencias sociales integradas.

2.2.1.3 Los manuales escolares: Una didáctica ajena. Dadas las características de enseñanza memorística, descriptiva, determinista, meramente narrativa y acrítica, en las asignaturas de geografía y de historia, en la educación en el bachillerato, cabe anotar que como base didáctica de esa experiencia pedagógica desarrollada en el aula de clase, subyacen los Manuales Escolares. A partir de ellos gravitaba el aprendizaje escolar y el desarrollo de los programas curriculares. Es decir, el texto escolar es la guía única y directa que estipula los temas de interés a tratar, los tiempos de desarrollo de cada tema, las actividades, las didácticas y de hecho determinaba con claridad el papel de cada uno de los actores inmersos en el proceso escolar, de una parte el Profesor y de otra el Estudiante. Estas publicaciones, no son resultado de la independencia y autonomía de docentes, organizaciones o comunidades, sino que corresponden a una serie de apuestas que las editoriales en su afán comercial, ofrecen en el mercado. Sin embargo, la orientación ideológica, teórica y temática de los manuales se corresponde siempre con el ideario oficial. Al tenor del contenido de los manuales escolares encontramos que:

Abarcan multiplicidad de temas o problemas en periodos y escenarios diversos en los que se ha analizado ampliamente las posturas oficialistas (del Estado o del Gobierno)

no solo por medio de los textos escolares, sino de la legislación, las regulaciones y el diseño del currículum. (Velasco, 2014, pág. 82)

En relación con la cita, los manuales escolares producidos por las editoriales, se orientan de forma directa en su confección programática e ideológica, con intereses estatales de la educación, soportados en los programas y los diseños curriculares previstos para cada grado de escolaridad. Pero más aún, se convirtieron en la fuente principal de información en el aula, determinando con ello, la superficialidad conceptual y la pasividad investigativa por parte de docente; además de cerrarle el paso a otras fuentes de información al estudiante. El uso y el estatus de verdad que se le dio al libro de texto en el bachillerato, ha evitado la formación de comunidades docentes de estudio y a partir de ahí, la producción de materiales propios para generar un ámbito de enseñanza de las humanidades de orden interpretativo y crítico de los acontecimientos de la sociedad.

Desde otra perspectiva, las temáticas estudiadas a partir de los libros de texto, se concebían con un interés clasista y religioso, lo que indica que tanto la historia, como la geografía y la cívica, eran vistas como medios de encumbramiento por parte de las elites en el poder, ya que se estudiaba la historia de los presidentes, sus gobiernos, sus logros, su personalidad, y a nivel de la geografía, los accidentes geográficos, la descripción del relieve, el listado de los ríos, las capitales, etc. Estos textos, dejan de lado aspectos fundamentales como lo pluricultural, lo multiétnico, lo ancestral, lo mestizo, y demás temas profundos y complejos de nuestra cultura. En igual dimensión, la iglesia se convirtió en una institución consejera de las temáticas a tratar en cada grado de escolaridad. Con ello, se pretendía a través de los manuales llevar al aula de clase una imagen de hombre o de ciudadano, creyente de Dios, sumiso a su devenir y acrítico con el sistema, pues los temas tratados y las actividades acordadas para su desarrollo,

no permitían la crítica, sentaban una idea de los saberes sociales, lineal, prefabricada y sumisa a lo determinista, a lo memorístico, a lo repetitivo y reproductivo del saber del docente. De otra parte, aunque los ecos de las nuevas corrientes de pensamiento en ciencias sociales, provenientes de Europa, irrigaron tímidamente las comunidades académicas, - menos en la geografía que en la historia - , no ocurrió lo mismo con los manuales de texto escolares. A este respecto tenemos que:

Además de la disparidad entre la producción académica de la geografía moderna, que sin negar la causalidad ni las influencias del medio examina las relaciones entre el hombre y el medio como interacciones dialécticas complejas con modelos de explicación probabilista —con relación al tratamiento que se da en los textos escolares—, también se pudo establecer que quienes diseñan los libros de texto no tienen formación profesional en geografía, los autores de referencia para la estructuración de los textos pertenecen a corrientes deterministas, no hay un tratamiento riguroso de los contenidos y la reedición de textos sin actualizar es una práctica común. (Velasco, 2014, pág. 84)

A modo de conclusión, podemos considerar a partir de la cita anterior, que comodidáctica para la enseñanza de la historia y la geografía primeramente y de las ciencias sociales en la actualidad, el libro de texto, ha sido más una manifestación ajena que ha fortalecido la concepción positiva de los saberes de la sociedad, en beneficio de las elites nacionales y no es de hecho el manual escolar una producción generosa y crítica que desde el discurso de los docentes plantee nuevas dinámicas e invite a pensar de forma distinta nuestro devenir como sociedad y como cultura.

2.2.1.4 Las rupturas epistemológicas y su impacto en la enseñanza en el país. Los cambios generados en los programas escolares de ciencias sociales del bachillerato y a los que hemos hecho alusión en el cuerpo de este ensayo, fueron pensados desde luego, a la sombra de varios aspectos destacables, tales como, las transformaciones acontecidas dadas a partir de la segunda mitad del siglo anterior, las concepciones teóricas nuevas, tanto de los saberes referentes a la sociedad y el hombre, como también de la enseñanza y las prácticas pedagógicas y didácticas de las mismas. Así por ejemplo,

Después de la segunda mitad del siglo XX, con la culminación de la Segunda Guerra y el establecimiento de un nuevo orden mundial, la historia se renovó con los diferentes aportes que realizaban los países europeos en el campo de la historia, la economía, la sociología, la geografía y la psicología. Estos elementos cumplieron un papel decisivo en los nuevos trayectos que emprendía la enseñanza de la historia y se veían reflejados en el escenario educativo después de la década del setenta. Aspectos como la integración con otras áreas de las ciencias sociales, el estructuralismo y la relación que se halló entre el pasado y el presente, consolidaron un conjunto de razones que resinificaron la función de la historia, desde una mirada crítica y constructiva de las realidades. (Guerrero, 2011, pág. 21)

Junto con todos los elementos renovadores de que trata la cita mencionada, es necesario advertir que una concepción epistemológica novedosa en las ciencias sociales, fue fruto también, de los aportes hechos por corrientes de pensamiento, como el Marxismo, que a partir del materialismo histórico, permitía una interpretación y comprensión de la historia con fundamento en la lucha de clases; o la Escuela Francesa de los Anales, caracterizada ya no en estudiar directamente el acontecimiento y el individuo, sino que se interesó por otras

problemáticas para la comprensión de los fenómenos, tales como la larga corta duración de los acontecimientos, la estructura cultural de la sociedad, la historia de las resistencias, etc. Además, de otorgar un nuevo sentido al pasado, calificándolo como fuente directa para interpretar y comprender más complejamente el presente. En esa misma dirección,

El enfoque metodológico que proporcionaba el estructuralismo logró ubicarse en las ciencias del hombre, al abordar la estructura —a manera de modelo explicativo y como resultado de una hipótesis— y permitir dar cuenta de todos los hechos observados; además, brindar la posibilidad de entablar comparaciones para los análisis respectivos. De este modo, la historia no estaba aferrada a un recetario de acontecimientos, sino que, de manera organizada y coherente, observaba las estructuras que se esconden tras los eventos con el fin de comprender las relaciones fijas entre las realidades y las masas sociales. (Guerrero, 2011, pág. 22)

Corresponde también a esta transición epistemológica, la influencia de las nuevas concepciones pedagógicas de origen piagetiano y vitgoskyano, surgidas a partir de la segunda mitad del siglo anterior y que se han ido empoderando lentamente en nuestro bachillerato, al grado de tener como evidencia de ello, currículos de corte constructivista, histórico críticos o de enseñanza por proyectos. En igual medida, la geografía ha venido renovándose constantemente, a partir de nuevas miradas teóricas, nuevos enfoques de interpretación y nuevas tecnologías, aplicadas para la comprensión de los problemas y asuntos a que ella se dedica, estableciendo nuevos discursos de las relaciones humanas y espaciales, que superen la concepción tradicional que fundamentaba la enseñanza descriptiva y fragmentaria de esta disciplina. Estas corrientes de pensamiento histórico- geográfico y pedagógico, son las fuentes

teóricas y conceptuales, que en Europa primeramente y en América Latina después, han motivado nuevas maneras para pensar las ciencias sociales y la escuela.

2.2.2 La integración en ciencias sociales: Dificultades y retos. Ahora bien, el programa de reformade las ciencias sociales integradas partía por concebir estos saberes, desde una perspectivade orden crítico, interpretativo, argumentativo, holístico y complejo, que apoyado en las transformaciones epistemológicas de la historia y de la geografía, tal como se indicó, superara, latradicional concepción positivista de la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato en nuestro país. Pero esta propuestade ciencias sociales integradas, dada a partir de 1984, no logró en el mediano tiempo empoderarse y garantizar una enseñanza de las ciencias sociales de corte renovador, que oxigenara la formación integral de los alumnos y creara las bases de un pensamiento crítico social desde la escuela, en torno a los fenómenos del mundo circundante y a los problemas de la sociedad.

Dicho de otra forma, la propuesta integradora de los saberes sociales, estaba desprovista de una fundamentación de orden epistemológico práctico, que sirviera de marco para efectivizar lo referente a los criterios de integración, las temáticas a integrar, los modelos pedagógicos y las prácticas metodológicas didácticas que posibilitaran su desarrollo y concreción real. Estos desajustes, desde luego incidieron para que a pesar del discurso de la integralidad se siguiera enseñando historia y geografía cada una por separado. En otros casos, la enseñanza de la historia se privilegió en relación con la enseñanza de la geografía y además surgieron otras cátedras que formando parte del área de ciencias sociales, se mantenían en total aislamiento de las demás, por ejemplo, las asignaturas de ética, comportamiento y salud y democracia. Para superar el vacío existente, en el año 2002, aparecen los Lineamientos Curriculares del área, propuestos por el Ministerio de Educación, en ellos puede verse que lo pretendido es

alcanzar una educación en los saberes sociales, no solo de calidad, sino que a la vez: “Como exigencia para las Ciencias Sociales escolares, el documento de Lineamientos plantea avanzar en la integración interdisciplinar en Ciencias Sociales, incorporando nuevas disciplinas: antropología, sociología, ciencia política, y economía, entre otras.” (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 18) De lo citado, puede inferirse que lo que se busca es establecer una enseñanza de tipo holística, renovadora en conceptos y en apreciación y lectura de los fenómenos u acontecimientos sociales, que recoja los saberes de las sociedades nativas ponderándolos de forma eficaz frente a la visión centro europea de las ciencias sociales. Además, a la sombra de los lineamientos curriculares y de los estándares, la enseñanza de las ciencias sociales debe ofrecer en el bachillerato, suficientes medios y conocimientos para la comprensión de nuestro devenir multiétnico y pluricultural, pero también, que con base en tales saberes sociales, podamos establecer con suficiente claridad, qué relaciones se dan entre el pasado, el presente y el futuro, como base para la comprensión de lo que somos.²⁹ Con todo y muy a pesar de las reformas y los esfuerzos del Estado, la experiencia de integración no se ha logrado. Incluso hoy, el mismo ICFES reconoce que,

Pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas, no se creó una tradición que reflexionara sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y sobre el trasfondo pedagógico de la enseñanza universitaria a la educación básica y primaria. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 17)

Tampoco la investigación y avance en las disciplinas sociales, ha irrogado con fuerza ni la formación de los Docentes, como tampoco las prácticas pedagógicas de enseñanza en el

²⁹ Al respecto consultar Fundamentación Conceptual del Área de Ciencias Sociales. (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento, & Restrepo, 2007, pág. 17 y ss)

bachillerato. La investigación no es tampoco fuente de transformación de la enseñanza en ciencias sociales, debido a que tal actividad es ajena casi que por completo a la labor de los docentes, es decir, aún perviven las viejas prácticas, y una cosa es segura, hay un total distanciamiento entre la investigación y las prácticas de enseñanzay aprendizaje en el aula. Lo que conlleva a afirmar, que los retos y las posibilidades que se trazaron, a partir de una integración de los saberes sociales en la perspectiva de una enseñanza y apreciación, holística, hermenéutica, comprensiva y crítica de los acontecimientos socioculturales, están aún por desarrollar en los estudios del bachillerato en nuestro medio.

Finalmente, la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato, en la forma como en este capítulo se ha descrito, no ha contribuido de manera amplia a precisar nuestro devenir como sociedad, como nación, como cultura. Ha estado distante de una concepción interpretativa de los fenómenos sociales, que sirva de eje para la comprensión y relación del pasado y del presente y desde esa relación histórica de los tiempos y los sucesos, brindar luces para comprendernos dentro de nuestra multiculturalidad, dentro de nuestra multiethnicidad, dentro de nuestra amplia diversidad geográfica y regional, dentro de nuestra condición histórica y política y desde allí contribuir con sus discursos para pensar de forma distinta los caminos posibles que nos conduzcan a solucionar nuestros conflictos.

Entonces, si la escuela pretende desde sus prácticas y particularmente desde los discursos propios de los saberes sociales, contribuir como medio no solo para la comprensión de nuestro presente como cultura, sino por ello mismo, contribuir a subsanar el tejido social, a generar espacios y discursos en apoyo a la reconciliación y la paz, debe asumir su reto, pero esta vez, desde una óptica crítica que desde las Ciencias Sociales, precise la responsabilidad que los distintos actores sociales han tenido en el conflicto a través de los tiempos, que rescate

el verdadero valor de lo nuestro, que recupere desde la escuela todas aquellas manifestaciones culturales que nos identifican como sociedad y como pueblo y defina nuestro real sentido histórico, hasta ahora auscultado por una concepción historicista europeizante de nuestro devenir, que nos ha señalado como sociedades colinchadas a la verdadera historia.

Creemos que tal tarea puede abocarse con éxito desde una concepción crítica y De – Colonial de las Ciencias sociales para el postconflicto, asunto que será objeto de reflexión en los dos siguientes capítulos.

3. El pensamiento decolonial y las epistemologías del sur: Fundamentos conceptuales de base para una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en clave de postconflicto

Antes de señalar cuáles serían en este trabajo las líneas generales de una propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de postconflicto para el bachillerato, se hizo necesario orientar la reflexión a puntualizar el ámbito teórico y conceptual desde el que se referencia la concepción y sentido de las ciencias sociales. Siendo esa una razón de fondo, en el presente capítulo se abordarán fundamentalmente dos aspectos: En primer lugar el concepto de lo decolonial y en segundo lugar el concepto de epistemologías del sur³⁰. En consecuencia, para la comprensión del concepto decolonial, se requiere precisar históricamente lo que se entiende por colonialismo, para luego si puntualizar los aspectos que caracterizan lo decolonial. En segundo orden, el concepto de epistemología del sur se abordó con el interés de comprender el significado de éste como categoría epistemológica y el sentido histórico que tiene como alternativa para la comprensión y transformación del mundo actual. Ello implicó el abordaje de dos subcategorías implícitas en el concepto, de una parte, la ecología de saberes, y de otra, la traducción cultural. Siendo este el recorrido que traza este capítulo, se tratarán cada una de las problemáticas enunciadas, en el orden mismo en que han sido formuladas. Ahora bien, definir como pueden pensarse unas Ciencias Sociales en clave decolonial y para el postconflicto, al igual que las líneas que permitan tal apuesta es un asunto posterior que como se dijo al inicio, tendrá lugar sobre la base de lo trazado en el capítulo que ahora ocupa nuestra atención.

³⁰ Los conceptos referidos en esta breve introducción son tomados de la obra del pensador Portugués Boaventura de Sousa Santos. Haremos en lo que sigue referencias a algunos de sus escritos.

3.1 Una idea acerca del colonialismo

El colonialismo es el proceso mediante el que unas naciones, las europeas, sometieron a otras, aquellas ubicadas en América, Asia y África. Ese sometimiento se da con base en la fuerza y la violencia y está particularmente orientado a la expansión territorial, el despojo de los bienes y la apropiación de las riquezas de unas culturas por parte de otras. Ese proceso, tuvo lugar a partir del siglo XV, más exactamente fue un acontecimiento que nació y se desarrolló con la modernidad europea y particularmente con el capitalismo. Rodolfo Puiggrós nos dice:

El descubrimiento del Nuevo Mundo fue una empresa comercial y mediterránea, originada en el lugar de Europa del siglo XV con máximo desarrollo de la economía mercantil – manufacturera, mientras que su conquista colonizadora trasladó las formas de producción, las relaciones de clase y el sistema de creencias, ideas y costumbres del feudalismo ibérico en decadencia... América dio oxígeno al agónico feudalismo y asfixio al naciente capitalismo de la península ibérica, pero fue un poderoso factor externo de desarrollo del capitalismo en general del occidente europeo. (Puiggrós, 1989, págs. 7-8)

Ahora bien, para comprender mejor este acontecimiento del colonialismo es necesario abordarlo en tres momentos históricos distintos. El primer momento, asociado a los procesos de expansión de España y Portugal principalmente, sobre los territorios de América, cuyo origen tiene lugar a partir de 1492 y que se va a extender hasta las décadas finales del siglo XVIII. El segundo momento, vinculado con la expansión Europea, hacia los territorios de Asia y África, durante todo el siglo XIX. Y el tercer momento de neo colonización, sobre la base de la globalización de capitales, reducción del estado nacional y apertura de nuevas

formas de violencia y de control de los territorios coloniales y que se vienen a dar durante toda la pasada centuria y se proyectan hasta nuestros días.

El colonialismo español y portugués estuvo en pleno en América, durante trescientos años aproximadamente. Es muy conocido hoy, que tal acontecimiento tenía como única razón de ser, la búsqueda de riquezas, particularmente de metales preciosos como el oro y la plata y materias primas, que significaban para Europa, la posibilidad de su crecimiento económico y la superación de la crisis que por aquel entonces se sufría en el viejo continente. A partir del ambicioso interés de acopioderiquezas y materias primas por parte de los europeos que llegaban a América, cada vez en mayor número, se desarrolló la cruzada más atroz de aniquilamiento de las culturas que vivían en estas tierras. La conquista³¹ significó no solamente, la explotación del aborigen y su aniquilamiento físico, sino que paralelo a ello, la cristianización, la españolización y el cambio en los ritmos de la vida cotidiana y las costumbres, significaron el aniquilamiento de saberes ancestrales, de formas de organización socioeconómica, de lenguas nativas, y de manifestaciones culturales múltiples, que identificaban lo amerindio, lo autóctono, lo propio culturalmente, hablando de estos pueblos. Hacia finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, es clara la crisis del imperio español. El surgimiento de Inglaterra y de Francia como las dos nuevas potencias europeas, y el proceso de emancipación de los países de América, marcarán el fin de la primera etapa del colonialismo. Inglaterra y Francia y los Estados Unidos, buscarán despojar a España de las últimas colonias que le quedan, y extenderán sus zonas coloniales y de influencia por Asia y África. Con la expansión inglesa y francesa en los continentes negro y asiático, se inicia y se concreta la segunda etapa de colonización de los territorios no europeos. Como motor de este

³¹ Para una comprensión mayor del proceso de aniquilamiento de las culturas aborígenes de América, ver: De Roux, (1998).

proceso expansionista, está la revolución industrial y el crecimiento de los mercados, en los países de la Europa central y occidental³². Al respecto:

Desde una perspectiva menos trivial, el periodo que estudiamos es una era en la que aparece un nuevo tipo de imperio, el imperio colonial. La supremacía económica y militar de los países capitalistas no había sufrido un desafío serio desde hacía mucho tiempo, pero entre finales del siglo XVII y el último cuarto del siglo XIX no se había llevado a cabo intento alguno por convertir esa supremacía en una conquista anexión y administración formales. Entre 1880 y 1914 ese intento se realizó y la mayor parte del mundo ajeno a Europa y al continente americano fue dividido formalmente en territorios que quedaron bajo el gobierno formal o bajo el dominio político informal de uno u otro de una serie de Estados, fundamentalmente el Reino Unido, Francia, Alemania Italia, los Países Bajos, Bélgica, los Estados Unidos y Japón. Hasta cierto punto, las víctimas de ese proceso fueron los antiguos imperios preindustriales sobrevivientes de España y Portugal, el primero – pese a los intentos de extender el territorio bajo su control al noreste de África- más que el segundo.(Hobsbawm, 1990, pág. 57)

En relación con la cita, la formalización de esa administración política de los territorios de Asia y África por parte de las nuevas potencias industriales, tuvo como resultado una cartografía colonial en la que vastas zonas geográficas corresponden en su gran mayoría, a los imperios fundamentalmente británico y francés. El interés de tales empresas coloniales alrededor del mundo no europeo, tenía claros motivos, entre los que cabe resaltar³³, el crecimiento demográfico europeo, la falta de oportunidades y de empleo, la pobreza, el

³² Una síntesis del fenómeno señalado la ofrece Hobsbawm (1990)

³³ Para una lectura de los cambios y ritmos económicos entre 1848 y 1914, apoyada en análisis y tablas estadísticas, véase: Neré, (1982).

espíritu aventurero, el deseo de riqueza, la urgente necesidad de ampliar los mercados externos de Europa como resultado de la industrialización y a la vez el saqueo de las zonas coloniales como fuente de materias primas, además, el deseo de poder y la convicción de los europeos de ser unacivilización superior portadora de desarrollo y superación del barbarismo, son los aspectos que dinamizan el acontecimiento colonialista. Ahora bien, el impacto del proceso colonizador significa hoy para gran parte de Asia y toda África, la fuente de sus grandes problemas sociales, de su actual pobreza, de su actual atraso técnico y científico, de la desaparición de muchas de sus costumbres y lenguas nativas, como también, de la destrucción de gran parte de sus saberes ancestrales y sus raíces culturales.

De otra parte, el siglo XX y lo que va corrido de esta centuria, no han sido ajenos a los procesos de recolonización de las zonas tradicionalmente explotadas como colonias. Significa esto, que los procesos de emancipación y descolonización dados en el mundo colonial americano durante el siglo XIX y africano y asiático en la primera mitad del siglo anterior, no han culminado como debiera. Es decir, los procesos de emancipación han significado la separación administrativa de los imperios metropolitanos por parte de las zonas colonias, pero en ningún momento han significado ni la autonomía, ni el reconocimiento total de estas últimas, en la órbita de la geopolítica mundial. Los países potencias siguen hoy sujetando a los países no industrializados, ya no por la vía directa de lo militar y del establecimiento de gobiernos y normatividades en las zonas de colonia, sino por la vía de la globalización del mercado y de la economía, en la que los países del tercer mundo - como fueron llamados - siguen hoy siendo zonas de mercados externos para las potencias postindustriales y a la vez su única fuente de recursos y materias primas. El capital transnacional y las nuevas condiciones de la economía mundial sujetas a tratados desiguales de libre comercio, entre países potencias

que admiten y practican la apertura hacia afuera y el proteccionismo hacia adentro, con los países en vías de desarrollo, han significado para estos últimos la entrega de la soberanía, la reducción del Estado en los asuntos internos, la redistribución de los recursos naturales nacionales entre las multinacionales y el aumento de la pobreza y de los problemas fundamentales de la sociedad, sin que a futuro se vea una posibilidad de solución que habilite el mejoramiento de las condiciones de bienestar real, la recuperación medio ambiental y el reconocimiento de la autonomía de los pueblos. A este fenómeno, propio de la actualidad globalizada, se reconoce en las líneas de este trabajo, como la etapa actual de la recolonización del mundo por parte de las potencias europeas y norteamericanas. Finalmente, debe entenderse el proceso de colonialismo y neocolonialismo, no solamente como un acontecimiento de explotación económica sangrienta y de sometimiento político violento de unos pueblos sobre otros, sino que es a la vez, un proceso de imposición de lenguas, de pensamiento, de saberes, de organización social, de creencias y costumbres, de una cultura – la occidental europea- sobre las demás culturas foráneas de Europa. El resultado de tal proceso, ha sido la desaparición y ausencia de estas últimas, frente a la asunción de aquella, como verdad y modelo, como paradigma a seguir, como única posibilidad. En ese ámbito es que surge el concepto de lo Decolonial, como categoría epistemológica garante de una nueva comprensión del devenir cultural, político, económico y social del mundo actual. En lo subsiguiente, dedicaré todo el esfuerzo a la explicación del contenido de la categoría mencionada.

3.2 El Concepto Decolonial

Una caracterización del concepto Decolonial amerita por lo menos tratar dos importantes aspectos, de un lado el origen del concepto y de la corriente de pensamiento que

lo sostiene y que lo ha categorizado, y de otro lado, su significado como horizonte, en el que se circunscribe un discurso y unas circunstancias de carácter epistemológico que lo determinan, que le dan contenido y sentido. Veamos a continuación cada uno de los aspectos sugeridos.

3.2.1 El origen del concepto.

En los primeros años de la década de los noventa, el pensador peruano Aníbal Quijano escribió un artículo junto al sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein llamado ‘La americanidad como concepto y el lugar de las Américas en el sistema-mundo moderno’. Justamente, en este texto, Quijano introduce por vez primera el problema de la colonialidad. Antes, en la década de los setenta y ochenta, su trabajo intelectual analizaba prioritariamente la cuestión agraria, el imperialismo y la dependencia.³⁴ (El Telégrafo, 2014)

Si nos detenemos en la cita, notamos que el concepto colonialidad como tal, tiene un origen realmente reciente, nace con los años noventa y adicionalmente podemos decir que se potencia y evoluciona hasta nuestros días alcanzando todo un significado y lugar como visión crítica contrahegemónica del colonialismo, el capitalismo y la exclusión cultural. Igualmente, citar a Immanuel Wallerstein y a Aníbal Quijano, significa de alguna forma hacer referencia a dos de las autoridades intelectuales que dieron origen a una corriente de pensamiento ligada al concepto de lo decolonial.³⁵ Al respecto Santiago Castro nos recuerda que:

³⁴ El Telégrafo es un Diario Informativo Cultural Ecuatoriano. La referencia al concepto de la *colonialidad* la señala este importante periódico en la Editorial del día 17 de Marzo de 2014. La Editorial que produce diariamente este periódico se conoce como Editorial Cartón Piedra.

³⁵ Para una historia tanto del concepto Decolonial como de la corriente de pensamiento Decolonial, aconsejamos ver el texto: “El Giro Decolonial” Compilación de Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel. Principalmente el Prólogo está referido a la evolución del grupo Modernidad – Colonialidad, del cual se desprenden una serie de investigaciones y producciones intelectuales que categorizaran esta corriente como una alternativa epistemológica crítica muy importante de nuestro tiempo. A este documento, se hará referencia en lo que tiene que ver con el origen del concepto y la corriente mencionada.

Hacia el año de 1996, el sociólogo peruano Aníbal Quijano se encontraba vinculado a la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY), en la ciudad de Binghamton, trabajando junto con su colega norteamericano Immanuel Wallerstein, por ese entonces director del Centro Ferdinand Braudel en París. Tanto Quijano como Wallerstein se habían hecho un nombre internacional durante los años setenta: el primero como colaborador activo del grupo de pensadores latinoamericanos asociados a la ‘teoría de la dependencia’, y el segundo como fundador de uno de los enfoques más innovadores de la sociología occidental en aquella época: el análisis del sistema-mundo. Quijano daba conferencias y seminarios en el Departamento de Sociología de SUNY Binghamton y participaba en los seminarios organizados por el “ColonialityWorkingGroup”, dirigido por Kelvin Santiago, un sociólogo puertorriqueño que —al igual que sus compatriotas Ramón Grosfoguel (profesor de Sociología)” y Agustín Lao-Montes (estudiante doctoral) —se encontraba trabajando en aquel entonces en el mismo departamento. De ese grupo también formaba parte la pensadora afro-caribeña Sylvia Wynters, muy conocida en los Estados Unidos por su trabajo sobre las herencias coloniales. (Castro & Grosfoguel, 2007, pág. 9)

A partir de esta amistad se irá formando sobre la base de seminarios, conferencias, investigaciones, publicaciones de libros, revistas especializadas y un sinnúmero de artículos, un famoso grupo que recibirá el nombre de “Modernidad – Colonialidad”.³⁶ Entre 1998 y 2004 este grupo ha realizado una larga serie de importantes eventos nacionales e internacionales, entre los que cabe destacar, cuatro congresos y cinco reuniones grupales en las que se han dado cita pensadores de todos los continentes. Pero hay que anotar que el progreso

³⁶ A este grupo pertenecen Santiago Castro-Gómez y Rafael Grosfoguel, y una historia de su evolución la constituye El Prólogo: Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En “El Giro Decolonial”.

en eventos e investigaciones de este grupo y por lo mismo del concepto de colonialidad ha evolucionado complejamente hasta los días presentes. Ahora bien, es muy común encontrar que pensadores como Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Anibal Quijano, Santiago Castro y otros importantes integrantes del Grupo Pensar de la Universidad Javeriana, en Colombia, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Boaventura de Souza, Agustín Lao Montes, entre otros importantes intelectuales, conforman la corriente de pensamiento crítica que podemos identificar como decolonial y de cuya investigación y preocupación constante, ha surgido una profusa publicación de obras que hoy dan fe de un movimiento, que desde una concepción nueva del horizonte cultural, propone soluciones más complejas que las hasta ahora ofrecidas por el racionalismo a los problemas fundamentales de la humanidad. El concepto horizonte³⁷ decolonial, es el entorno desde el que habla esta nueva corriente del saber, y que analizaré en lo que sigue tal aspecto.

3.2.2 El horizonte decolonial. El horizonte de lo de decolonial se empieza a constituir sobre la base del colonialismo centro europeo. Este último debe entenderse como una lógica que se autoafirma con gran fuerza a partir de concebirse como lo real, lo verdadero, lo existente, lo paradigmático y que se ejemplifica o adquiere corporeidad exclusiva en el pensamiento y la racionalidad occidental moderna. Esa autoafirmación conlleva igualmente, la negación y por tanto la exclusión y el olvido, de todo aquello que es foráneo, que es distinto, que es distante geográficamente, que es otro, en relación con la visión europeizante de la condición humana. Ahora bien, si lo colonial se constituye como lo único y verdadero, lo decolonial como antípoda de esa lógica, se constituye como horizonte de posibilidades múltiples, como lugar de autoafirmación de lo disímil, de lo otro, de lo no euro occidental

³⁷ Este concepto es tomado de Fenomenología de Husserl, y hace referencia a: “conjunto de posibilidades o perspectivas que se ofrecen en un asunto, situación o materia” En cuanto a esta cita y a una ampliación del concepto horizonte ver: Vargas, (2012), págs. 49-78.

moderno, como el entorno en el que tienen cabida todas las formas de cultura y de pensamiento. Puede concebirse lo decolonial como un discurso cuya lógica no solamente se corresponde con lo contra hegemónico, lo contestatario, lo revolucionario si se quiere, sino que más allá de ello, lo decolonial se sustenta como una práctica discursiva que se levanta desde movimientos sociales, culturales y políticos, sin precedentes, pero también, movimientos auto afirmantes de sus orígenes y ancestros, de sus formas de saber y de pensamiento, de sus concepciones particulares de dignidad humana. Movimientos auto afirmantes de lo popular, de lo nativo, de lo híbrido³⁸, y por ello mismo, controvierten la visión mono cultural euro céntrica que se abroga la legitimidad de lo absoluto. Lo decolonial, no es una simple reacción al barbarismo europeo, manifiesto en el colonialismo económico, epistemológico o sociocultural, ocurrido durante los quinientos años que preceden a la contemporaneidad; es por esencia, el resultado de una comprensión más generosa del horizonte cultural global, que rescata las formas de cultura negadas por la modernidad europea. Esta forma particular de comprensión del horizonte cultural negado, se inscribe como decolonialidad, reivindicando la heterogeneidad, la diversidad de tiempos de desarrollo de las culturas y las sociedades, de las múltiples formas de conocimiento y de creencias, de las diversas historias y devenires de los pueblos que ocupan el planeta. Lo decolonial, es si se quiere como categoría epistemológica, el punto de partida crítico desde el cual se concibe y se experimenta una nueva mentalidad, sobre la que se desplaza una concepción holística e intercultural del orden cultural global. Esta nueva mentalidad reemplaza la concepción monocultural paradigmática centro europea y coloca en crisis la lectura histórica, sociológica,

³⁸ Término tomado de la obra “Culturas híbridas” de Néstor García Canclini, (1989). “Se encontraran ocasionales menciones de los términos sincretismo, mestizaje y otros empleados para designar procesos de hibridación. Prefiero este último porque abarca diversas mezclas interculturales- no solo las raciales a las que suele limitarse mestizaje- y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo” formula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales”, pág. 15.

cultural y desarrollista moderna, en la que una parte pequeña del mundo se establece como centro y lo demás es comprendido como periferia³⁹. En esa concepción, el centro se convalida a sí mismo como lo existente, como referente, mientras, lo periférico alude a lo inexistente, a lo que no tiene referencia y por ello mismo, solo le queda la oportunidad de proyectarse desarrollísticamente en el sentido de la sociedad occidental, solo en ese sentido es posible que algún día alcance la condición de ser, de tener referencia. El pensamiento decolonial como crítica, por el contrario considera, que no por el hecho de que muchos pueblos y culturas tengan un devenir histórico diferente a la cultura euro céntrica moderna, sean pueblos periféricos, o culturas atrasadas, o sociedades sin historia. No, el pensamiento decolonial los ubica como pueblos con una historia propia, una historia distinta, una cultura distinta y en igual nivel de importancia y necesidad en el horizonte cultural global.

Lo anterior es comprensible desde De Souza, en el sentido que:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de divisiones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo «del otro lado de la línea» La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro.

Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es pues la

³⁹ Se debe a Inmanuel Wallerstein, la relación de conceptos *centro- periferia*, ubicados en la categoría sistema mundo, como referentes de comprensión del sistema económico dado en el capitalismo.

imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica. (de Sousa, 2010, págs. 29-30)

En relación con la cita, lo novedoso del pensamiento decolonial es que propone una forma de superación del esquema abismal del pensamiento europeo. Es decir, para una concepción decolonial de la historia universal no hay sociedades de este lado de la línea y sociedades del otro lado de la línea, simplemente hay sociedades con tiempos y formas de cultura propias. Lo que denota, que está por hacerse una nueva lectura histórica de las sociedades dentro y fuera de Europa, una lectura histórica desde los cánones propios de cada sociedad en particular, una lectura que desde la óptica de la víctima o del vencido, o del colonizado, descentre los engaños, las tragedias, los genocidios, las invasiones que han sufrido unos pueblos a manos de otros y se pueda desde entonces hablar de una verdad histórica distinta. Una lectura histórica que al interior de cada país, recupere para el pacto social, la historia de las víctimas, la historia de los desplazamientos, la verdad oculta tras las bambalinas de los discursos del poder. Desde ese lugar, el pensamiento decolonial funge como un paradigma que le apuesta al reconocimiento de lo múltiple y de lo disperso, pero también como categoría epistemológica crítica que busca generar nuevos discursos que resignifiquen los conceptos de universalidad, de tolerancia, de reconocimiento, de autogobierno, de autonomía, de coexistencia cultural y de una nueva historia del género humano, pero esta vez contada en versión del leopardo⁴⁰. Ahora bien, el camino a seguir en la dirección del pensamiento decolonial, como base para una comprensión pluricultural, múltiple, heterogénea y generosa en realidades simbólicas e

⁴⁰ Proverbio africano al que Boaventura de Sousa, hace alusión en una conferencia dada. Ver: Universidad Autónoma de Ciudad de México. (Productor). (2013). Descolonización epistemológica del sur. [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/hb1yUnf8TQU>.

históricas del horizonte de la humanidad actual, es posible en dos dimensiones que se complementan: la sociología de las ausencias de una parte y la sociología de las emergencias de otra.⁴¹

La sociología de las emergencias consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas. En tanto que la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente lo que de él fue sustraído por la razón euro céntrica dominante, la sociología de las emergencias amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que conlleva...La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Marcan la distancia con relación a la tradición crítica occidental. A partir de ellas es posible delinear una posible alternativa, a la que he llamado epistemología del sur. (de Sousa, 2010, págs. 25-27)

Quiero decir, que comprender el horizonte decolonial desde el pensamiento de De Sousa, es posible solo en la medida en que se tenga bien en claro el sentido y significado de las dos dimensiones sociológicas que él referencia en la cita anterior. Por “sociología de las ausencias” debe comprenderse un campo teórico que aspira a recuperar lo olvidado, lo confinado a no existir, lo desechado, lo no aceptado, lo descalificado por el pensamiento racionalista euro céntrico moderno y por “sociología de las emergencias” debe comprenderse un esfuerzo propositivo por presentar alternativas. Detengámonos un poco más en estas dos concepciones sociológicas, pero ubiquémonos en lo que se ha dado en llamar lo abismal pues con relación a este término es que estas dos vertientes sociológicas, ofrecen claridad en torno al horizonte cultural actual, a sus problemas y a las alternativas posibles.

⁴¹ Para la explicación de cada una de estas categorías de investigación y comprensión del pensamiento abismal europeo, Ver: de Sousa, (2010), págs. 22-27.

Dice De Sousa que el concepto sur es una metáfora, no está referido a una región, o a un punto geográfico en especial. Lo que quiere significar el autor, es que en la dinámica del pensamiento abismal, tal como lo citamos con anterioridad, existe una línea imaginaria que divide el mundo real en dos estadios, en dos partes, una que se ha concebido a sí misma como modelo, como arquetipo de civilización y desarrollo, de pensamiento y futuro, esa parte es Europa Occidental y los Estados Unidos hoy día y a la que podemos llamar el norte. La otra parte del mundo, el resto del mundo, el llamado sur, es una región que ha sido calificada como zona de atraso en todo, zona de barbarie, zona de violencia, zona de involución, allí no hay pensamiento. Esa concepción del mundo tal como la he señalado pretendiendo explicar al autor, es la que nos permite encontrar sentido en la frase pensamiento abismal. Entonces si atisbamos el concepto sur como metáfora, quiere el autor De Sousa, dar a entender que el sur en la dimensión en que lo ha referenciado la concepción colonial como tal, puede encontrarse en cualquier parte del mundo, incluso en el norte. Es decir, que el sur puede encontrarse en el norte calificado por la concepción abismal del mundo, como adefesio en relación con lo que esa misma abismalidad ha llamado el desarrollo, el progreso. Es decir, que en una región adelantada pueden encontrarse zonas de pobreza, de inmigrantes, de violencia étnica, de hambre, eso es el sur, conviviendo en zonas categorizadas como la civilización, como el norte. En esa división del mundo que trazó el pensamiento abismal, lo bárbaro, lo olvidado, lo inexistente, es el objeto de búsqueda e investigación de la sociología de las ausencias. La sociología de las ausencias, no desecha ni abandona lo que está de este lado de la línea, es decir el pensamiento racional y la cultura europea, sino que sumado a ésta, busca las formas de pensamiento, de cultura, de filosofías, de costumbres, de manifestaciones estéticas, de saberes, de historias, de los demás pueblos olvidados y colonizados que están del otro lado de

la línea, y con ese horizonte complejo de culturas y civilizaciones ampliar la idea del pasado y también del presente. Recuperando lo que nunca se quiso ver y que se dejó de lado enriquecemos la historia pasada de la humanidad, pero también, damos un sentido y un significado distinto al presente pues este no tiene una sola cara, es multicultural.

La otra sociología vital para comprender universalmente el mundo de hoy, la señala De Sousa como sociología de las emergencias. En la cita anterior el autor nos dice que esta sociología “amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras” La sociología de las emergencias se interesa según el autor por indagar y encontrar alternativas múltiples en todos los campos de la vida humana y en todas las partes del mundo global, con el fin de marcar sendas que conduzcan a la solución de los problemas reales de los hombres y mujeres que forman las distintas sociedades, culturas y civilizaciones existentes en la actualidad. Como emergencia debe entenderse una alternativa, una posibilidad novedosa y real, que en lo político, o en lo social, o en lo económico, o en lo medioambiental, o en lo cultural, o en lo espacial geográfico, o en cualquier esfera de la vida en sociedad sea confiable en aras de suplir lo que el pensamiento eurocentrista moderno no pudo ofrecer. Alternativas quegaranticen más allá de los discursos y de la demagogia, posibilidades concretas para rehacer un mundo en el que convivan sociedades más felices, sin pobreza, sin hambre, sin tantas desigualdades, sin discriminación de ningún tipo, sin guerras fratricidas. Alternativas contra hegemónicas que pensadas desde las sociologías señaladas den oportunidades de llevar a la praxis soluciones verdaderamenteuniversales para los conflictos que generó el pensamiento abismal en el horizonte multicultural que es la humanidad. Ahora bien, partiendo entonces de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, De Sousa propone como alternativa para una comprensión y transformación del mundo actual, lo que él ha

denominado “epistemología del sur”. El análisis de tal categoría constituye el objeto del siguiente acápite.

3.3 Una epistemología del sur: Sentido y significado

Es importante señalar que el proceso de colonialismo se dio en todas las esferas de la cultura. En lo económico, en lo político, en social, en lo cultural y en esta última, particularmente en lo epistemológico. Es decir, el proceso de aculturación que sufren los pueblos colonizados por Europa, transformará todas las relaciones nativas de la producción, del orden social dado comunitariamente entre los pueblos raizales, de las costumbres, de las concepciones cosmogónicas ancestrales y por supuesto de los conocimientos y prácticas milenarias a partir de las que cada civilización, cada pueblo, cada cultura, estructuraba su particular forma de comprensión de su realidad. El efecto de la aculturación se deja sentir en la modernidad, a partir de las clasificaciones culturales occidentales que determinaban dos realidades distintas y opuestas: desarrollo – subdesarrollo, centro – periferia, metrópoli – colonia, civilización – barbarie, conocimiento – creencia⁴²; esa es la imagen de lo que ha dado en llamarse, el pensamiento abismal. La idea de una epistemología del sur, no solamente surge como alternativa de superación de lo abismal, sino que es en sí misma

El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto

⁴² Estas binas de conceptos opuestos son muy comunes en el pensamiento de Santos Boaventura de Sousa, se encuentran en casi todos sus trabajos referidos al pensamiento decolonial. Señalamos tales oposiciones conceptuales para referir dos realidades que conforman de alguna manera el orbe abismal que traza la ruta de comprensión entre lo hegemónico y lo contra hegemónico, como corpus en el que se ubica el análisis del pensador portugués.

geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (de Sousa, 2011, pág. 35)

Son las epistemologías del sur, un reclamo que desde los movimientos periféricos busca el reconocimiento y la ponderación de otras formas de saber, de comprender, de conocimiento, de humanidad, de vivir, de sobrevivir, de ser, de existir. El proceso del colonialismo estableció como tabula rasa el racionalismo occidental, con ello excluyó y condenó a la desaparición otras formas de saber y de conocimientos ancestrales que durante muchos años fueron el fundamento de las prácticas, de los estilos de vida, de la organización societal, de la producción, del cuidado de la naturaleza y en general de la existencia humana en las demás culturas fuera de la Europa de la modernidad. Los pueblos amerindios que existían a la llegada de los españoles, desaparecieron casi en su totalidad; hoy existen algunos de ellos, pero los conocimientos milenarios que habían elaborado durante tanto tiempo fueron arrasados por la matanza, por la codicia, por la imposición de la lengua castellana, del cristianismo, de la explotación colonial y capitalista y por las formas de educación que olvidaron lo nativo y popular y se concentraron en desglosar la cultura occidental. Es decir, el conocimiento europeo llegó a las zonas de colonia, tal como llegó la religión, como llegó una nueva lengua, como llegó el hombre blanco, como llegó la codicia por el oro; su imposición

no fue posible por fuera de la violencia. La hegemonía e imposición del pensamiento racional moderno, para nuestro caso en Latinoamérica, tiene un pasado de horror y sangrey un presente de desigualdad y de pobreza. En ese campo hunden sus raíces los movimientos alternativos que frente a la desesperanza dejan escuchar las voces de un nuevo siglo, un siglo que augura una nueva época.

De otra parte, lo que pretenden las epistemologías del sur como reclamo, es también abrir la posibilidad de comprensión del mundo y de la transformación del mundo a partir de la contemplación desde otros saberes no hegemónicos, desde los saberes alternativos de muchas culturas del mundo actual, que de alguna forma han resistido a la desaparición, al olvido y al ostracismo epistemológico a los que los ha conducido la modernidad europea. Pero para que ello sea posible, debe reconocerse ese conocimiento alternativo, como existente, como válido; otorgársele reconocimiento al pensamiento y saber alternativo es de hecho rescatarlo, pero en igual medida significa el reconocimiento de la cultura que lo ha producido; ese es el principio fundamental desde el que debe partirse si se quiere ver el horizonte de lo humano como multiplicidad de perspectivas culturales.

Ahora, si entendemos el pensamiento decolonial como categoría crítica y a las epistemologías del sur como forma alternativa contra hegemónica vital para reconceptualizar y comprender el mundo desde otros referentes, vale decir que esta alternativa es posible como lo reitera Boaventura de Sousa, desde dos premisas, veamos:

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes. Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el

pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas.

(de Sousa, 2011, pág. 35)

En relación con la cita, la primera premisa se establece como un conjunto de formas de conocimiento que aportan para una comprensión múltiple de un mundo múltiple; lo múltiple es imposible de pensarse desde una sola dimensión, desde una sola forma de concebir las cosas, desde el racionalismo por decirlo de alguna manera. La crisis de los paradigmas de la modernidad nos señala el agotamiento y la imposibilidad de transformación y respuesta a lo múltiple desde el paradigma de la racionalidad. La amplitud de la cultura humana expuesta en el mundo del presente es tan vasta, que la mirada moderna no alcanza a cobijarla por completo, lo que significa que se requiere de otras miradas no verticales, sino múltiples miradas en distintas direcciones que se acerquen a la totalidad para ofrecer una comprensión distinta de la misma, esa totalidad es la humanidad actual con sus problemas y preguntas actuales, problemas y preguntas actuales que solo pueden ser respondidos desde un conjunto

complejo de saberes, lógicas, pensamientos y filosofías, desde las que se puede crear una nueva alternativa.

A ese conjunto de saberes que incluye no solamente las epistemologías hegemónicas, sino también las epistemologías tradicionales y alternativas, es a lo que Sousa Santos, se refiere con el concepto ecología de saberes, “La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia.” (de Sousa, 2011, pág. 36). En consecuencia, todas las formas de pensamiento son limitadas para dar cuenta de los acontecimientos y situaciones del mundo actual, del mundo globalizado no solamente en lo económico; hay una globalización de problemas vitales como la superpoblación, la contaminación, la destrucción medioambiental o la guerra, que no son posibles de comprender y responder desde una sola forma de pensamiento, y es desde esa ecología de saberes y del diálogo que pueda establecerse entre esas distintas formas de conocimiento, como se puede llegar a transar posibles alternativas de solución verdadera y no sesgada a las actuales problemáticas. Las epistemologías del sur solo son posibles de comprender cuando sea posible y real el diálogo entre saberes hegemónicos y contra hegemónicos. Cuando frente a la necesidad ingresen en la misma igualdad de condiciones y sean reconocidos igualitariamente como fuentes y referentes para la comprensión de las desigualdades a las que ha conducido la modernidad y también como medios para la transformación del mundo actual y sus problemas.

Ahora bien, la segunda premisa sobre la que discurre la idea de una epistemología del sur, se le conoce como “traducción intercultural”.

Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. Por ejemplo, ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad. El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica. Este trabajo es lo que hace posible la ecología de los saberes. La hermenéutica diatópica consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan.

(de Sousa, 2011, pág. 37)

Es decir, una traducción intercultural⁴³, no es otra cosa que la realización de la ecología de saberes; es la práctica que posibilita encontrar límites entre los sabereshegemónicos y los saberes alternativos que son una gama múltiple. Esa práctica al determinar límites entre los saberes encuentra preocupaciones similares que se dan entre las diferentes culturas y pueblos. Una traducción intercultural permite denotar que un problema dado en una comunidad particular, se dé o surja en otras comunidades a la vez. Sin embargo, este mismo ejercicio de traducción permite analizar y encontrar similitudes y diferencias culturales frente al problema dado y a partir de allí puede construirse una visión no absoluta de la problemática y su solución o comprensión, sino que por ello mismo es un sistema abierto y garantiza otras miradas, es incluyente.

⁴³ Para ver un ejemplo de lo que Santos B. de Sousa, denomina “identificación de preocupaciones isomórficas como resultado de una hermenéucadiatópica” Ver: de Sousa, (2010), págs. 79-95.

En conclusión, la mentalidad decolonial como categoría crítica no solamente se manifiesta como discurso de denuncia, sino también de llamado, es como alternativa una propuesta que parte de entender de la realidad humana como una totalidad pluricultural multiétnica y pluriépistémica. Como discurso de denuncia, ha señalado con gran claridad las debilidades que puede tener cualquier intento de comprensión monocultural y monolítica de la realidad humana. Como alternativa propone para una transformación de la crisis global actual, una reinterpretación del horizonte cultural de la humanidad, centrado en la heterogeneidad y la muerte de los absolutos.

Y desde ese lugar, rescatar formas de saber, de pensamiento, de creencias y de prácticas sociales, que como epistemologías alternativas irrigen prácticas culturales distintas, sobre las que sea posible transformar lo dado por el colonialismo y el capitalismo, es decir, transformar el mundo actual y las relaciones que al interior de él se establecen. En consonancia con esto último, es que tienen vigencia los conceptos de epistemologías del sur y traducción cultural, pues es a partir de ellos que es posible esa reinterpretación del horizonte cultural de la humanidad y la apertura a nuevas prácticas sociales, pero esta vez fundamentadas desde una lógica de la heterogeneidad cultural y del reconocimiento de lo otro como parte, como medio y fin.

Finalmente, el interés de este trabajo radica en ofrecer una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales para el postconflicto y desde el pensamiento decolonial. En tal sentido, pensar cuál es el carácter de unas ciencias sociales en clave decolonial y las categorías que permiten desarrollarlas, al igual, que ilustrar sobre cómo esta propuesta encaja con los ideales del postconflicto es un asunto que será tratado en el capítulo siguiente.

4. Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar

¿Cómo puede la institución escolar en la Educación Media contribuir desde las Ciencias Sociales a los propósitos del postconflicto? Este interrogante es el eje que cohesionó todo nuestro trabajo. En el intento de dar respuesta al mismo, consideré necesario abordar inicialmente la relación conflicto – postconflicto; el objetivo de tal capítulo no es otro que el de perfilar el significado y la relación de tales conceptos, pero también, de señalar el recorrido histórico del conflicto en nuestro país como base desde la que es posible repensar los procesos de paz, los acuerdos en las distintas materias y las soluciones que de allí salgan como fuente de un nuevo pacto social y de lo que ha dado en llamarse postconflicto. Tener comprensión del devenir histórico nuestro, de los problemas de nuestra sociedad y del conflicto armado en los últimos setenta años, es básico para pensar cómo puede la institución escolar desde sus prácticas y particularmente desde las ciencias sociales, contribuir al nuevo pacto y a la paz.

En igual sentido, el capítulo segundo se orientó en la dirección de comprender cómo han aparecido y evolucionado los saberes sociales en el bachillerato, la normatividad oficial al respecto y la enseñanza de estos saberes. Pienso que no basta con conocer nuestro devenir histórico, sino que conociendo también cómo se han enseñado y que significado han tenido los saberes sociales en nuestra cultura colombiana, si es posible plantear una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en dos sentidos, en primer lugar que sea renovadora de las prácticas escolares de enseñanza en el bachillerato, y en segundo, lugar que potencie a la escuela para ser contribuyente real de los propósitos del postconflicto. Ahora bien, sobre estos presupuestos tuvo lugar el tercer capítulo de esta investigación. Responde a una pregunta

personal y es desde qué ambiente o corriente teórica es posible pensar la propuesta. Todo mi esfuerzo estuvo abocado en el capítulo anterior a precisar el ámbito conceptual en el que se inscribe la corriente crítica decolonial, pues es a partir de esta corriente de pensamiento contra hegemónico, desde donde percibimos sea posible sustentar una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en el sentido que lo hemos señalado con antelación. Por consiguiente, considerando que relacionando los capítulos anteriores hay suficientes elementos que den lugar a la propuesta que cierra esta investigación y que es entonces este capítulo final el lugar en el que desarrollaremos su contenido.

Estructuralmente, la propuesta se soporta en cuatro ideas generales. En primer orden presentaré una concepción de lo que es la educación en la perspectiva de lo decolonial, es decir, describir el carácter de una concepción de educación contra hegemónica que se sustente desde el pensamiento decolonial. En segundo lugar, se señala el ambiente pedagógico en el que es posible circunscribir una propuesta de enseñanza de ciencias sociales en clave decolonial, ello conlleva explicar desde que óptica pedagógica la enseñanza de las ciencias sociales reivindican lo olvidado por la educación de tipo colonialista.

En tercer momento señalaré el sentido y el significado de la historia y la geografía, en clave de decolonialidad. Dicho de otra forma, la idea de decolonialidad de las ciencias sociales obliga en esta investigación, a matizar el nuevo carácter que anima estos saberes, como ámbitos teóricos a través de los que es posible la recuperación de la memoria, la reelaboración histórica y cultural de los pueblos y el descentramiento de la concepción colonialista como única fuente explicativa de los entornos y de las relaciones que subyacen a la realidad actual. Finalmente la propuesta, se orienta a indicar qué factores deben ser objeto de cambio en la escuela, y particularmente, en la enseñanza de las ciencias sociales en el

bachillerato. Plantear qué debe cambiar y cómo debe pensarse ese cambio, constituye toda una aventura en el sentido que si bien desde la parte teórica propone transformaciones, no es tan traumático, pues solamente se trata de ideas y proposiciones; en la parte práctica significa un cambio casi que total, que involucra personas, estilos de trabajo, gustos, costumbres, deseos, condiciones materiales y toda una serie de aspectos que caracterizan, tanto el sistema escolar en general, como la identidad institucional en particular. Nuestra apuesta es solamente una provocación teórica que afianzándose en los recientes sucesos históricos del conflicto - postconflicto, pretende señalar el lugar que le correspondería a la escuela y particularmente a las ciencias sociales, como contribuyentes en la perspectiva de recuperación de la memoria, de la reelaboración de nuestra historia, de la constitución de una conciencia más afín con nuestro pasado y por ello mismo, más eficaz en trazarse soluciones a los problemas del presente. Sea pues el contenido teórico del recorrido indicado lo que a continuación se presenta.

4.1 Ideas para la comprensión del concepto: Educación decolonial

Antes de abordar el concepto de educación en perspectiva decolonial, es fundamental una reflexión en torno al concepto de educación, pues es sobre esa concepción general que de alguna forma se estructura lo que en este ensayo se presenta como educación en clave decolonial. Analizaré primeramente y de forma genérica la idea de educación en el mundo griego antiguo, con el fin de señalar los aspectos que hacen de esta civilización un punto muy elevado que sirve de referente para pensar los procesos de la educación como fuente de los grandes propósitos de la humanidad. Seguidamente, se hará alusión a la concepción de educación dada en la modernidad y a los procesos de organización de la escuela y los saberes, pues es a partir de ese marco referencial que podemos comprender la escuela colonial y

establecer desde allí el carácter de una educación en clave decolonial, que constituye el asunto final de este primer acápite. Sea pues este el orden de exposición a seguir.

4.1.1 Entorno al ideal griego de educación. Nos dice Werner Jager que: “Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual.”(Werner, 1994, pág. 3). En relación con la cita, considero que el termino educación aquí manifiesto es muy complejo, pues, la peculiaridad física y espiritual de los pueblos significa la característica material y cultural que dan forma a lo que podemos denominar como civilización.⁴⁴ Entonces estaríamos hablando de la educación como medio de transmisión histórica de las peculiaridades que determinan lo físico material y lo espiritual cultural de los pueblos. De forma similar, transmitir mediante la educación las propiedades físicas y espirituales, equivale al proceso mediante el que una generación de hombres y mujeres en un tiempo determinado hereda a una generación posterior de hombres y mujeres, los caracteres de orden técnico, los saberes, los medios de subsistencia y de producción, las costumbres, los mitos, los ritos y en general los aconteceres que marcan la vida cotidiana de los pueblos. Esa transmisión faculta incluso a las nuevas generaciones para descubrir y aumentar el caudal cultural que a la vez será retransmitido por estas a otras futuras, en un ciclo constante que de ayer a hoy ha marcado el devenir de la historia.

Por otra parte, el concepto de educación referido en la cita que se analiza, hace alusión a una práctica común de todas las civilizaciones y que no destaca elemento particular alguno que sea objeto exclusivo de la educación, sino que por el contrario incluye todos los aspectos

⁴⁴El termino civilización, es usado en este escrito en el sentido que le da Samuel Huntigton: “Tanto «civilización» como «cultura» hacen referencia a la forma global de vida de un pueblo, y una civilización es una cultura con mayúsculas”. Para una ampliación del concepto tanto en sentido singular como en sentido plural que es el interés del autor citado véase Huntington, (2002) Capítulo 2: Las civilizaciones en la historia y en la actualidad, pág. 33 – 40.

que caracterizan la cultura. Además como proceso la educación, se da entre los miembros de una comunidad, es en relación conjunta que los procesos de la educación surten y tienen efecto histórico, pues “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” (Werner, 1994, pág. 3). De tal forma que cuando una generación educa a otra, aquella le signa a cada individuo lo complejo y determinante de la comunidad, pues de alguna manera, la educación de los seres que componen una cultura, una civilización, ha sido el resultado de los esfuerzos de la comunidad por alcanzar en cada uno de sus integrantes un tipo particular de ser, un tipo particular de hombre, un tipo particular de humanidad, dependiendo de los modelos que la sociedad se haya trazado. Vistas así las cosas hay que puntualizar que en el proceso de la educación,

Que comienza con el nacimiento, el neonato irá aprendiendo a responder a ciertos estímulos y no a otros, a pensar de acuerdo con una determinada lógica, a interpretar y valorar la realidad conforme a los patrones de su cultura. Este proceso básico no varía de un grupo humano a otro, de una época histórica a otra, pero sí el contenido de la educación, lo que se enseña y tiene que aprender. Estas variaciones se justificarán por los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad por los fines que se plantee. (Guichot, 2006, págs. 7-8)

Denótese que en la cita, hay implícito un concepto general de educación, es decir, alude a un proceso de aprendizaje de múltiples aspectos, todos ellos vitales para la subsistencia, para la formación del ser humano, para la comprensión de los entornos y el accionar en los mismos por parte de los miembros de la comunidad.

Ahora bien, el desarrollo histórico de las civilizaciones marca de alguna forma un evolucionar de la educación. Ya en la antigüedad, los griegos a diferencia de las demás civilizaciones, van

a concebir la educación como un particular aspecto de la cultura pero fundamentalmente como medio de encumbramiento del ser del hombre hacia dimensiones complejas de espiritualidad. Nos dice Werner Jaeger que:

Es el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: *la paideia*. Por primera vez esta palabra que en el siglo IV y durante el helenismo y el imperio había de extender cada vez más su importancia y la amplitud de su significación, alcanzó la referencia a la más alta *areté* humana y a partir de la “crianza del niño”- en este sencillo sentido la hallamos por primera vez en Esquilo-, llega a comprender en sí el conjunto de todas las exigencias ideales, corporales y espirituales que constituyen la *kalokagathia*⁴⁵ en el sentido de una formación espiritual plenamente consciente. En tiempo de Sócrates y de Platón esta nueva y amplia concepción de la idea de la educación se halla perfectamente establecida. (Werner, 1994, pág. 263)

En concordancia con lo citado, los tiempos de Esquilo, de Sócrates y de Platón, son efectivamente los tiempos del esplendor de Grecia, estamos hablando de los siglos V y IV. Durante este periodo la paideia, entendida como la educación verdadera, tanto espiritual, intelectual y física, toma el más alto grado de importancia para la sociedad. Es la Paideia el más preciado don que pueda adquirirse, está referido a la más alta *areté* humana, es decir, la educación orientada hacia la virtuosidad –*areté* es virtud- como estadio elevado del ser humano. De la misma forma *Kalokagathia*, es un término griego que hace referencia a lo bello y lo bueno, es decir una educación en el sentido de la *kalokagathia*, orienta en la formación estética y moral del hombre. Lo estético, lo bello, en la educación del ser humano es de hecho físico e intelectual, gimnasio y filosofía si se quiere, gimnasio como fuente de un cuerpo hermoso y atlético y filosofía como belleza del pensar; ahora, lo bueno es por decirlo de

⁴⁵Para una lectura acerca de la educación en Grecia en el sentido de la *Kalokagathia*, véase Borrero, (2006).

alguna forma lo moral, lo moral como la virtud que permite la constitución de la armonía en la convivencia con los demás seres. De ello, podemos inferir que Grecia en la plenitud de su esplendor concibió la educación como la fuente, no solamente del saber del hombre, sino también como la razón principal para la conformación de lo moral, de lo público, de los elementos que le daban cohesión a la cultura y solidez a la polis.

La educación era instancia orientadora del alma griega, no era un asunto ajeno o externo a las formas de pensarse como pueblo, sino más bien el *arké* o fuente espiritual de la que todo provenía. Para los griegos de Pericles la idea de hombre era inseparable de la idea de Estado y de la idea de Sociedad. Esta manera de pensar la sociedad, el hombre y el Estado fue indubitadamente originaria porque no existía en el mundo anterior a los griegos. (Guevara, 2012, pág. 59)

Como lo señala el autor, Grecia es el origen de un ideal de educación que tiene como referente la formación del hombre, la armonía de la vida en la polis y la grandeza del estado. Es la educación en ese sentido un proceso de orientación hacia el logro de los más nobles ideales de la cultura: de una parte, la formación del ciudadano y de otra la consolidación armónica de la vida en comunidad, que determinan de alguna manera la realización de la democracia y la constitución de la ciudadanía.

4.1.2 La idea moderna de educación: su finalidad reguladora. El ideal de educación griego y los alcances del mismo, fueron heredados por occidente. Sin embargo, los desarrollos de la economía dineraria⁴⁶, el desarrollo del capitalismo y la expansión europea durante los siglos XV al XVIII que trae consigo el colonialismo, marcaron un rumbo distinto para la educación. La educación pasó a ser una actividad regulada, controlada y estandarizada.

⁴⁶Término tomado de Max Weber. Lo utiliza para referirse a la economía mercantilista desarrollada en la que el dinero ocupa un lugar importante como dinamizador de los procesos. (Weber, 1978)

A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. De las clases impartidas por un tutor o niñera o institutriz sobre la base de un plan de estudios acordados con la familia, surgieron las primeras formas de escolarización: maestros que brindaban sus servicios en conjunto a varias familias de acuerdo con un programa fijo y posteriormente una red de escuelas patrocinadas primeramente por la iglesia y posteriormente por el Estado. (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2007, pág. 133)

Analizando la cita anterior, es claro que la organización de la educación ha tomado otros rumbos, pues, el hecho que su administración esté dada por la iglesia tendrá unos intereses muy particulares, lo mismo ocurre cuando su administración está a cargo del Estado. Ahora, los programas ofrecidos eran fijos, ello significa que todos los jóvenes que asisten a la escuela van a recibir los mismos saberes, con las mismas condiciones y los mismos procesos. Esa estandarización de los programas educativos tiene un carácter homogeneizador de la sociedad, busca desarrollar seguramente las mismas destrezas y habilidades, busca que los estudiantes comprendan los mismos saberes y desarrollen los mismos hábitos. Ya no se busca con la educación la formación espiritual y moral del hombre como potencia de la cultura y de la civilización. Por el contrario:

Los grandes sistemas de enseñanza fueron la respuesta social a un problema doble: la preparación de la mano de obra que las nuevas formas de organización del trabajo surgidas de la Revolución Industrial requerían y la formación del ciudadano en sus deberes hacia los emergentes estados nacionales... la formación del ciudadano y del trabajador centra su preocupación en la transmisión de los conocimientos, normas y valores que la sociedad y el

mercado del trabajo requieren para su perpetuación. Esta preocupación homogeneizadora – que Durkheim describe claramente- puede reconocerse tanto en las primeras prácticas educativas de las sociedades primitivas como en la escuela occidental moderna.(Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2007, págs. 134-135)

La cita nos señala que ya en la modernidad el interés de la educación está orientado a contribuir al desarrollo de las fuerzas de la producción y del mercado. La escolarización prevista como el medio para la estandarización y el adiestramiento del mundo del trabajo, al decir de Hobsbawm, es muestra clara que el ideal ya no es la civilización y la cultura, sino la producción y el consumo. La educación en el sentido en que la modernidad occidental la ha comprendido es excluyente, pues no todos se educan de igual forma, no todos alcanzan los mismos grados de escolaridad, no todos reciben la misma educación, alguna es simple instrucción, - de ello dan buena fe los institutos técnicos y los institutos de formación para el trabajo –no todos tienen las mismas oportunidades ni recursos para acceder a una educación de calidad como se le ha dado en llamar en la actualidad.

Esa es la imagen de educación que la modernidad occidental desplegó a lo largo y ancho de todas las geografías. Los modelos de escuela y de educación que se forman en los países fuera de Europa, y particularmente en el sur, toman para sí el mismo esquema excluyente de educación. Sumado a ello, con los procesos del expansionismo europeo y del colonialismo de los continentes americano, asiático y africano, señalados como lugares de barbarie, la modernidad occidental también instituyó un mundo ilustrado y un mundo no ilustrado. El mundo ilustrado entonces asumió la condición de arquetipo y el mundo de la barbarie asumió seguir los estadios de desarrollo del mundo ilustrado como medio para alcanzar su propia superación. Con este esquema, la modernidad occidental estructuró una historia de la

humanidad que tenía dos caras, lo europeo como sinónimo de progreso y la barbarie como expresión de lo que Sousa Santos ha llamado el sur. Ahora bien, ese tipo particular de educación y esa concepción unidimensional centroeuropea de la historia universal, es la que durante tantos años ha animado los procesos culturales en el sur global, de ahí, que el colonialismo no sea una sola forma de sujeción dada por la vía del sometimiento militar y la matanza. También desde la imposición europeade arquetipos, en este caso de educación y de concepción de la historia universal, se ha sometido a los territorios del sur global a un olvido premeditado de su propio devenir y de su propia grandeza multicultural. Es sobre esta concepción particular de educación dada en la modernidad, que tiene lugar el ideal de una educación contra hegemónica en sentido decolonial. A este asunto es al que me referiré a continuación.

4.1.3 El ideal de la educación decolonial: Su intencionalidad emancipadora. El marco en el cual se inscribe esta propuesta es el pensamiento decolonial tal y como se analizó en el capítulo tercero de esta investigación. En esa dirección, una educación de este tipo es necesariamente una educación contra hegemónica. Si la educación colonial occidental moderna, estructuró unos saberes deslegitimadores de lo foráneo, unas lógicas en las que frente a lo civilizado oponelo bárbaro, unas prácticas escolares excluyentes y una concepción de historia universal en la que occidente es el centro y lo demás es periferia, sin mayor oportunidad que seguir el ejemplo europeo, como posibilidad única de crecer, es precisamente frente a esa educación que se levanta el ideal de una educación decolonial, como educación contestaría que reivindica lo ancestral, lo autóctono, lo diverso, lo múltiple, pues el sur global, es múltiple étnica y culturalmente, es diverso lingüística e históricamente, es ancestral, pues sus civilizaciones milenarias existían yacundo llegaron los europeos. Es por esencia la

educación pensada desde lo decolonial, un proyecto emancipador que apunta a relieves lo nuestro y a cortar de raíz la dependencia del pensamiento y de la mentalidad europea, que como herencia colonial, aún pervive en nuestras sociedades y en nuestras escuelas, como verdad absoluta. Es desde el marco de lo que Santos Boaventura denomina una *ecología de saberes*⁴⁷ que la educación decolonial debe ponderar y exaltar los saberes milenarios que nuestras civilizaciones alcanzaron y que les permitieron vivir en unas condiciones de orden y de relación equilibrada con la naturaleza durante milenios, hasta la llegada de los colonizadores. En la actualidad y para nuestro caso particular, una educación promovida desde la ecología de saberes, garantizaría el respeto por la idiosincrasia, la etnia, las costumbres, las expresiones culturales y los espacios geográficos en los que viven tantos pueblos y que caracterizan a las distintas etnias y razas de nuestra vasta geografía. Una educación decolonial basada en la ecología de saberes amplía el marco de referencia de nuestro pasado, de nuestro presente y nos señala un lugar distinto en el futuro, en la medida que ofrece respuestas más contextualizadas, más articuladas a los territorios, más complejas y más eficaces, que las respuestas que el pensamiento racional ha dado de manera infructuosa a los problemas coyunturales de la sociedad actual.

Ahora bien, desde otro lugar, la educación decolonial a la sombra de lo que Santos Boaventura llama Sociología de las Ausencias⁴⁸ es aquella que establece procesos y metodologías para la recuperación de la memoria histórica, para hacer eficaz y posible la copresencia, es decir una educación que sea capaz de superar por su mismo espíritu de

⁴⁷ Este concepto es igualmente planteado por Boaventura de Sousa, para un análisis del mismo ver de Sousa, (2010), capítulo segundo.

⁴⁸ Ver: de Sousa, (2010a). “Para descolonizar Occidente” en el capítulo primero desarrolla todo un mapa conceptual para comprender el pensamiento abismal sobre el que está anclada la idea de la sociología de las ausencias y de las emergencias.

heterogeneidad y de interculturalidad⁴⁹ el esquema de la *cartografía abismal*⁵⁰ trazada por occidente. En tal sentido, no solamente se recupera la memoria, sino que el hecho de recuperarla significa retrotraer al otro del olvido y ubicarlo como válido con todas sus manifestaciones culturales, sus formas de pensar, sus saberes y sus estilos de vida. Recuperar al otro, al que ha estado al otro lado de la línea, significa reconocer que una cultura es y ha existido, que tiene algo que decir, que habla, que cuenta, que está ahí. La educación decolonial, es camino de obligado cruce, para reconocer que la humanidad no es homogénea, que existen distintos tiempos como historias diversas, como culturas diversas, como civilizaciones diversas. El pensamiento contra hegemónico que fundamenta una educación decolonial, no solamente es aplicable a los procesos interculturales en el mundo global, es aplicable también a los procesos internos de los países, pues en ellos ha habido, exclusión, sometimiento, ausencia y aniquilamiento del otro. El otro ha sido el indio, el negro, las mujeres, los campesinos, los pobres.

Para nuestro caso en Colombia, pensar la educación desde lo decolonial, significa para el postconflicto restablecer una mirada histórica, también que recupere la memoria, las voces de las víctimas de ayer y de hoy, que recoja los testimonios, los relatos, las historias de vida, las vivencias de quienes vieron, las confesiones de quienes victimizaron, el sentir de los campesinos, de los desplazados, de los amenazados y exiliados, de los combatientes, de las mujeres. Todo esto permitirá reescribir nuestra historia desde el sufrimiento, desde el dolor, desde la pobreza, desde el desplazamiento, desde la masacre, desde el silencio cobarde del poder y de los medios de comunicación frente a los actos de deshumanización que ha

⁴⁹Este término es acuñado por Walsh, C.(2009).

⁵⁰Término usado por Santos Boaventura, para referir la división occidental del mundo a partir de la mentalidad racionalista europea entre lo civilizado y lo incivilizado, lo existente y lo inexistente. El Capítulo segundo del Texto "Para descolonizar occidente" trata el asunto a profundidad.

generado la codicia y el afán de riqueza y los abusos de quienes han gobernado el Estado. No es la historia rosa, bonita, que enarbola líderes y hechos, es la historia desde abajo, es la historia que muestra descarnadamente nuestro devenir sin ambages, sin adulaciones, sin aderezos que benefician a unos y demonizan a otros, no, no es esa la historia que puede hallarse, desde lo micro, desde el relato, desde la otra orilla donde estarán siempre como dice Freire, los condenados. Una educación decolonial para nuestro caso concreto como sociedad y país que le apuesta al dialogo y a la deposición de las armas, en aras de un futuro mejor, debe generar discursos y posibilidades reales para construir con los olvidados de ayer, los grandes programas del orden político, del orden económico, del orden social, necesarios para un futuro próspero y esperanzador. Una educación decolonial prevista desde la categoría de las ausencias propugna por generar espacios de participación verdaderamente democráticos, que supere la estrecha vía electoral más no democrática, que las clases políticas y los grupos económicos poderosos han dejado en el mejor de los casos como único medio de aparición para aquellos que nunca han significado.

Finalmente, pensar la educación en clave decolonial desde la otra sociología que señala Santos, la sociología de las emergencias,⁵¹ significa que desde la escuela se gesten discursos esperanzadores y programas alternativos de inclusión, cuya única finalidad radique en hacer del futuro, un espacio y un tiempo de vivencias distintas, de vivencias transformadoras de la realidad basadas en la inclusión y la copresencia. “La sociología de las emergencias amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades reales y expectativas futuras que conlleva” (de Sousa, 2010, pág. 25). En relación con la cita, la educación decolonial desde la sociología de las emergencias, debe concebirse como medio orientador hacia proyectos y programas de denuncia de lo que está mal, de aquello sobre lo

⁵¹ Al respecto ver de Sousa, (2010) Segundo capítulo.

que sabemos que está mal y que conduce a lo trágico. Por el contrario, también debe orientar hacia aquello que sabemos que conduce a mejorar las condiciones de vida de la humanidad entera. Los graves problemas que hoy acosan a la especie en todas las partes del mundo como la guerra, la contaminación ambiental, el aumento desmesurado de la población, la falta de alimentos, la reconstitución de la naturaleza, la autodeterminación de los pueblos, la matanza, son las emergencias que deben ocupar en parte a los programas de la educación intercultural, que desde los fundamentos del pensamiento decolonial oriente a los pueblos y a las nuevas generaciones, hacia la ejecución de acciones más consecuentes con aquello que Freire llamó la construcción de humanidad y más eficaces en la restauración del tejido social y de reconocimiento de la diversidad, como base para la transformación del mundo actual.

De forma similar, en relación con el caso interno colombiano, pensar la educación desde las emergencias, es pensar una educación proactiva en la conformación de discursos proclives a la inclusión, a la autodeterminación, a la diferencia y el reconocimiento de lo distinto, a la tolerancia, al reconocimiento de lo diverso, y al fortalecimiento de lo multicultural y multiétnico que nos tipifica. Sobre esta base, la educación contribuye de manera directa al postconflicto en razón a que la escuela, dada su capacidad y su accionar, puede convertirse en la fuente de donde emane una verdadera cultura que oriente en el sentido de la paz y la cultura del trabajo, por contraposición a la cultura de la guerra y la cultura mafiosa que ha acompañado la historia de nuestra sociedad en las últimas décadas.

4.1.4 Aproximaciones a una idea de pedagogía decolonial. El objeto de este segundo acápite es poner en claro mis comprensiones de la pedagogía decolonial, pues a partir de este comprender se plantean y desarrollan en clave decolonial los aspectos siguientes componentes del cuerpo de este ensayo. Sin embargo, antes de puntualizar lo señalado, es

conveniente dedicar una reflexión que permita comprender qué se entiende por pedagogía, ya que es a partir del entendimiento sobre este término que avanzaremos en torno a la pedagogía decolonial. Sea primero entonces, una referencia a la pedagogía de forma genérica.

4.1.4.1 Pedagogía. El concepto deviene del término griego *paidagogía* que significa, arte de instruir o educar al niño. (Larousse, 1995). Puede pensarse entonces desde esta definición, que una cosa es educar y otra muy distinta el arte mismo de hacerlo. Es decir, que cuando se hace referencia a la educación estamos en un campo distinto al campo en el que se referencia a la pedagogía. Por otra parte,

Propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer. (Vasco, 1990)

En concordancia con la cita, es necesario especificar los conceptos que allí se señalan y que en algunos casos se tienden a confundir precisamente por la estrecha relación que existe entre ellos. Entonces, debe entenderse al tenor de lo planteado por el autor, que la *Pedagogía* es un saber teórico, es decir, un conocimiento conceptual que se constituye a partir de la reflexión en torno al ejercicio cotidiano que se realiza en el aula de clases y en relación directa con quienes a ella asisten. Esta reflexión tiene de hecho un curso por el que deviene, en primer lugar, no está ausente de lo cotidiano, sino que la cotidianidad de lo que ocurre en la relación maestro alumno es por esencia el insumo que permite el pensamiento mismo sobre esa realidad escolar práctica. En segundo lugar, la reflexión teórica que decanta en la pedagogía es de construcción primeramente individual y en segundo lugar se refuerza en el intercambio

con los colegas Maestros que conforman el corpus de la escuela. Por ello, se ha dicho que la pedagogía es una actividad teórica y práctica; veamos, lo primero porque se categoriza y se conceptúa categorialmente, o dicho de otra forma, se establecen discursos entorno al ambiente escolar anclados en las ciencias y la filosofía y lo segundo, porque se piensa desde y para la comprensión y transformación de los quehaceres cotidianos del Maestro y de lo que le circunda en el ejercicio mismo. Ahora, por *práctica pedagógica* se debe comprender un horizonte rico de experiencias, de vivencias, de intercambios, de situaciones y actos que ocurren en el ámbito mismo del aula de clase y de la escuela. Ese horizonte experiencial llamado *práctica pedagógica* se construye en conjunto, se construye a partir de las relaciones cotidianas entre el Maestro y los Alumnos, entre el Maestro y los demás colegas, pues el tejido social escolar es múltiple y de esas relaciones y sucesos que ocurren entre los participantes, es que surge una experiencia profesional docente, a la que he dado en llamar siguiendo al autor citado, *práctica pedagógica*. Igualmente como elemento mediador de esas relaciones podemos ubicar los saberes, los proyectos y demás, que ocupan lugar en el ambiente cotidiano del entorno escolar.

El otro concepto referido en la cita, lo denomina el autor *praxis pedagógica*. Este concepto engloba dentro de sí, todos aquellos procesos tendientes a cambiar, mejorar o transformar las prácticas que se dan en el aula de clase. Procesos y prácticas afinados para superar conflictos de orden cognitivo, epistemológico, didáctico, metodológico, de relaciones personales, evaluativos, espaciales, informativos, entre otros, que se suscitan en el acontecer cotidiano de la enseñanza. La *praxis pedagógica*, es en sí, la puesta en escena, la ejecución constante de los saberes sobre la enseñanza aplicados a la enseñanza misma, con objetivos tendientes a mejorar el ejercicio profesional de enseñar. Sin embargo, después de este análisis

individual de los conceptos referidos por el Profesor Vasco, es necesario establecer sobre lo dicho cuál es la relación directa que existe entre ellos. A ese interrogante implícito, puede responderse de la siguiente manera: La práctica pedagógica es simple y llanamente, el evento cotidiano de enseñanza que se da entre el Maestro y los alumnos y los saberes como mediadores de esa bidireccional relación actoral en la escuela. Como práctica es factible de transformación y mejoramiento, y para ello, el Maestro se apropia y utiliza los discursos, los conceptos, los estudios, los documentos, los escritos personales y no personales, y las investigaciones, que sobre la materia existan y los aplica e impone como teoría de transformación del ámbito experiencial que se da en el aula; a ello llamaré la praxis pedagógica. Y finalmente, la pedagogía será la reflexión sobre la práctica que como nuevo saber sobre la enseñanza cobra vigencia y se convierte en discursos epistemológico sobre la enseñanza como tal. Conclusivamente puede determinarse que sobre la práctica pedagógica, operamos desde la pedagogía a través de la praxis pedagógica. En ese contexto, cada uno de los conceptos tiene un rol particular, eso los distancia si se quiere, pero ninguno de tales conceptos puede cumplir su rol eficazmente, sin la estrecha colaboración con los otros dos, ese aspecto los hace indisolubles.

Ahora bien, habiendo definido con base en Vasco el concepto de pedagogía, consideramos necesario para los efectos de este acápite, señalar dos aspectos. Primero, que se habla de pedagogía⁵² desde los mismos tiempos de las civilizaciones antiguas tanto en oriente como posteriormente en occidente. Segundo, que para las pretensiones de esta investigación, no es dable un análisis del desarrollo histórico de las corrientes pedagógicas, pues dicho trabajo escapa a lo aquí propuesto y requiere por tanto de otras condiciones. Con fundamento

⁵²Para justificar esta afirmación hay un referente de gran validez y lo constituye el monumental trabajo de Abbagnano & Visalberghi, (1992).

en lo anterior, es a partir de la concepción Freiriana de pedagogía que nos aventuraremos a proponer un marco conceptual para la comprensión de una pedagogía en clave decolonial.

Ello por tanto, constituye nuestro siguiente esfuerzo.

4.1.4.2 Freire en el marco de una pedagogía en clave decolonial. El pensador Paulo Freire, nació un 19 de septiembre del año 1921 en Pernambuco, un pueblito del Estado de Recife en el Brasil y murió el día 2 de mayo de 1997, en la ciudad brasilera de Sao Paulo. Este pensador dedicó parte de su vida a la reflexión en torno a la educación, ya que otra parte de su existencia la compartió con el Derecho, al grado incluso de llegar a ejercer en varios cargos públicos como jurista. De allí pasaría posteriormente a dedicarse de lleno a la reflexión filosófica de la educación y la pedagogía. El pensamiento Freiriano ha influido ampliamente, primero en América Latina y el Caribe y posteriormente en África y otras latitudes del sur globalizado para usar un término de Sousa Santos. Al respectose lee

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años 60 por Paulo Freire es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América latina y el Caribe. En sus concepciones se reflejan tanto las influencias de las corrientes pedagógicas de izquierda y de la filosofía personalista y existencialista del cristianismo como su propia participación en los movimientos de oposición de su país. (Palacios, 2007, pág. 94)

Analizando la cita, es notorio que la pedagogía Freiriana se corresponde igualmente con una época de remesón y cambio en muchas partes del mundo. Los movimientos estudiantiles, campesinos y populares se dejan oír por las vastas geografías de lo que para entonces se conociera como el tercer mundo. Es la época de los movimientos estudiantiles renovadores que tendrán manifestación durante toda la década del sesenta en América Latina y Europa y

que desembocaran en los acontecimientos conocidos como el mayo francés⁵³. En lo que nos ocupa, afirma el Profesor Rodríguez lo siguiente:

La década del sesenta se convirtió en el periodo en el cual los cuadros más preclaros de la juventud desaparecieron, ya en manos de la represión oficial, ya en manos de sus mismos compañeros, ante la incapacidad de resolver sus propias contradicciones. En ese sentido la teoría no ayudó demasiado. La mayoría de las veces, las interpretaciones sobre la escuela carecieron de estudios sobre la realidad. Sin embargo teóricos como Aníbal Ponce, Estanislao Zuleta, Ángel Rama, Dercy Riveiro, y Paulo Freire, merecen ser mencionados. Todos ellos a su modo interpretaron la escuela latinoamericana e intentaron una salida democrática. (Rodríguez, 1995)

Vemos entonces que la época de asunción del pensamiento pedagógico de Freire, es una época de altercado, de movimiento de la escuela, de sacudimiento de las estructuras en las entrañas de la escolaridad y tal vez este fenómeno explique en parte el carácter liberador y renovador del pensamiento Freiriano. Paralelo con el movimiento estudiantil, se dan los acontecimientos de la revolución cubana, los movimientos campesinos en Brasil, de feministas, de negritudes en Estados Unidos y la formación de movimientos guerrilleros en nuestro país, en ese entorno de lucha y de cambio florece la Pedagogía del Oprimido⁵⁴.

El carácter de la pedagogía Freiriana radica precisamente en ser una apuesta teórica y práctica por la transformación del hombre, es una apuesta que tiene como trasfondo el ideal de una educación para el cambio en las formas de pensar y de actuar de los oprimidos generado desde la escuela. El mismo Freire nos dice:

⁵³Al respecto ver: Rodríguez, (1995) "Mayo de 68: una razón histórica" En este texto se hace un recorrido por todos los movimientos populares, estudiantiles, feministas, negritudes y revolucionarios de una época que conmocionó todas las geografías y derribo los muros del autoritarismo y el zaqueo en algunos varios del mundo.

⁵⁴Título de uno de los textos iniciales y a la vez el más conocido del autor brasileño Paulo Freire. Se escribió a finales de la década de los años 60, y se publicará en el año 1970, por la editorial Tierra Nueva.

Nuestra preocupación en este trabajo es solo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “la pedagogía del oprimido” aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de su recuperación de humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de la reflexión de los oprimidos, de lo que resultara el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2011, pág. 42)

Es claro que el autor, señala varios aspectos como la recuperación de humanidad, la opresión, la reflexión, la liberación, como elementos puntuales que constituyen el contenido de lo que él denominará pedagogía del oprimido, y que se constituirá cada vez y con mayor decisión en el norte fundamental del pensamiento y el trabajo teórico de Freire. Desde ese punto de vista, no es para nada azaroso o accidental, que la pedagogía crítica Freiriana sea para la escuela, lo que para la política y la cultura puede constituir el pensamiento crítico de Boaventura de Sousa. Es igualmente manifiesto que el trabajo mancomunado, es decir, el trabajo desarrollado entre todos y particularmente el trabajo desarrollado en la escuela con el estudiante, como un ser activo y participe en iguales condiciones que los demás durante el proceso de transformación y de cambio, constituye uno de los pilares de la concepción pedagógica Freiriana. El insumo para la reflexión y para el desarrollo de una cultura pedagógica que aboga desde dentro de la escuela y desde dentro de los sujetos, lo configura la realidad, su propia realidad, la realidad en la condición de sometido, de oprimido, de usurpado, de colonizado como diría De Sousa. La realidad, es en este enfoque crítico, el pivote desde el que se retroalimenta no solo la reflexión sino la praxis transformadora de la lucha. Sin embargo, como lo planteaba el Profesor Rodríguez, citado anteriormente, Freire proponía una lucha desde el ámbito de la democracia,

desde el ámbito de la paz, la muerte para este pensador y la guerra fratricida, no formaban parte de su horizonte de reflexión pedagógica como partes integrantes de la lucha.

Ahora bien, es necesario detenernos en el análisis del concepto liberación, pues no significa en ningún momento que los oprimidos, desde una praxis transformadora de la realidad, superen los estadios de su opresión e impongan a otros nuevas formas de opresión, no, acá el sentido cambia. El conocer la situación de oprimido es el primer paso que se da para alcanzar la liberación, para alcanzarla superación de la realidad impuesta por el colonizador, para iniciar una apuesta y un trabajo que dé como fruto, el rompimiento de las ataduras que oprimen, ataduras de todos los tipos, mentales, religiosas, políticas, económicas, y también ideológicas. La liberación, estará cada vez más cerca cuando se parta de la realidad y que esa comprensión de lo dado como realidad haga brotar como lo dice Freire:

La necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica, el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más. (Freire, 2011, pág. 45)

En relación con lo citado, el ser más, hace alusión a un hombre nuevo, un hombre no del futuro, un ser humano del presente, un ser humano que ha hecho el tránsito de estar oprimido, de estar colonizado, a un ser humano que construye con el otro, que supera los estadios de la sumisión, del salvajismo colonizador y opresor y recrea las formas de relación sobre la base del cambio, del afecto, de la esperanza. En ello tiene función vital la escuela, la educación, la pedagogía. Una educación que se genere en sentido vertical niega la posibilidad del educando, pero una educación que se desarrolle en conjunción con el otro, es generosa, ese es el inicio de una educación transformadora. Una educación autoritaria, determinista, clasista, está

basada en la idea de la opresión, en cambio una educación y práctica pedagógica desarrollada en conjunto Maestro – Alumno y con fines de búsqueda y de crecimiento espiritual constante, está orientada en el sentido de la liberación. La educación, como la pensaban los griegos – asunto al que se hizo referencia en este acápite- se convertía en el alma misma del evolucionar del hombre; acá desde la pedagogía crítica Freiriana, la educación debe orientar en el sentido no del aprendizaje por el aprendizaje como tal, debe orientar no para callar, debe orientar no para la sumisión, debe orientar no para la repetición, debe orientar no para aceptar unas relaciones verticales en las que el profesor es sabio y el estudiante es un ignorante, debe orientar no para la deshumanización, a este tipo de educación Freire le llamó educación bancaria. Ahora, para superar este tipo de educación bancaria, se requiere de la participación vital del maestro ya que el proceso de acompañamiento es definitivo, Freire hablando del papel del profesor en el proceso hacia la humanización recuerda que se exige de aquel:

Una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor. Pero por otro lado esa disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser *construida* y *asumida* por los alumnos. (Freire, 1998, pág. 107)

Entonces en relación con lo citado esa pedagogía de la liberación y posteriormente de la esperanza, promueve un método dinámico de trabajo, es un método dialógico, es un método en el que hay reconocimiento, es una forma de intercambio constructivo que garantiza problematizar la realidad y aprender en conjunto para transformarla en la dirección de humanizar. Es un método que parte en sus prácticas desde los linderos más alejados del sufrimiento y busca llegar a los espacios más abiertos de la esperanza, es un método que busca concentrar en la escuela la posibilidad de transformación de las mentes de los alumnos, pero también la del profesor, uno y otro, se transformaran en un constante intercambio de aprendizajes y de experiencias, sobre las que se estructuran nuevos sentidos de lo que es educar, de lo que se enseña, de la forma como se enseña, y para lo que se enseña. En este marco es que tiene lugar entonces la idea de una pedagogía decolonial.

Finalmente, sobre lo dicho podemos adjuntar que es desde nuestra propia realidad e historia desde donde podemos configurar la educación como orientadora de las transformaciones. Esa reconfiguración transformadora, pasa por releer nuestro devenir, al grado de perfilar una nueva historia, la historia de los oprimidos y los opresores, la historia establecida por el pensamiento abismal -del cual hablamos en el capítulo anterior-, el reconocimiento de tal condición, de tal realidad al decir de Freire, es el lugar común desde donde es posible un nuevo pacto y encaminar desde una pedagogía del oprimido, de la esperanza y de la indignación⁵⁵, las tareas que nos garanticen la transformación de los sujetos de la sociedad, de las formas del pensar, de las relaciones de dominación y de colonización, en aras de una humanidad más soñadora, más altiva, más dueña de sí. Una pedagogía decolonial, tiene que orientar en el sentido de la liberación, es decir, del recuperar lo olvidado, lo subsumido, lo

⁵⁵ Se hace alusión con estos conceptos a las obras de Paulo Freire, que llevan los mismos títulos y que constituyen el marco referencial para la reflexión de la una idea de pedagogía crítica y decolonial.

descalificado como barbarie por el pensamiento abismal. Una pedagogía decolonial, debe procurar una educación en la que las *ausencias* y las *emergencias*⁵⁶ sean medios y fines para la reconfiguración de temáticas, de metodologías, de prácticas escolares garantes de una lectura más real del contexto global mundial en la actualidad, sobre la base del establecimiento de una cartografía incluyente de todas las culturas y formas de vida que habitan el planeta. Pero también para la reconfiguración del contexto nacional, sobre la base del reconocimiento de las microhistorias, de los relatos, de los testimonios y de sus actores, de las confesiones de los victimarios, del reconocimiento de los olvidados y de la responsabilidad de los privilegiados en todo el desarrollo de la catástrofe y como recodo de lo anterior contribuyente de los sueños y esperanzas del futuro, del postconflicto.

Una pedagogía decolonial, es el marco teórico en el que es posible inscribir una educación y unos modelos de enseñanza, que garanticen el cruce de saberes, el reconocimiento de nuevas formas de pensar, el respeto por otras historias que como civilizaciones diversas tienen otros tiempos y otras razones históricas que explican su existencia. Es de hecho una educación que se ubica a favor del colonizado, del olvidado, del oprimido. Este modelo de educación es en sí mismo alternativo, es una nueva vía, que tiene su origen en el sur global, es contra hegemónico pero no busca volverse hegemónico como lo aconseja Freire, es un modelo contestatario que rescata en el sentido de humanidad las prácticas de una educación anclada en la pedagogía que aboga por el otro y con el otro, que aboga por que la nueva realidad sea construida también desde la historia del leopardo y no solamente desde la historia del

⁵⁶Estos términos están referidos a la concepción colonial del pensamiento abismal planteado por Boaventura de Sousa Santos y que fue analizado por mí en el capítulo anterior.

cazador.⁵⁷ Ahora, aspectos como la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y los temas que deben pensarse de forma distinta a como los ha pensado la escuela tradicional son los asuntos que se desarrollaran seguidamente.

4.1.4.3 Enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva decolonial: un reto para pensarnos distinto desde la escuela. Actualmente en la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato⁵⁸ tiene que ver exclusivamente con los saberes de la historia y de la geografía, que conforman dicha área, tal como señala la normatividad vigente⁵⁹. Tradicionalmente ha imperado la enseñanza de estos saberes sobre la base de una comprensión racionalista de los mismos, quiero decir con ello, que estas disciplinas han conformado el cuadro de asignaturas que integran los proyectos curriculares escolares y que su enseñanza ha sido llevada a cabo desde concepciones fundamentalmente foráneas. Se ha enseñado historia teniendo en cuenta un sentido lineal de la misma, últimamente con las transformaciones dadas en la concepción de la historia⁶⁰ en las escuelas europeas, se ha transformado tímidamente la enseñanza de los saberes históricos en nuestro bachillerato, pero igual seguimos enseñando desde una óptica externa europeizante y abismal. Lo nuestro culturalmente hablando aún no ocupa el lugar central que debe tener en la escuela. El pensamiento decolonial orienta en el sentido de una enseñanza de la historia pero concebida como una historia distinta, como un devenir ajustado y dado con tiempos y situaciones materiales y espaciales diferentes. La lógica que determine la enseñanza de los saberes históricos debe tomar distancia frente al pensamiento abismal lineal y descriptivo de nuestro devenir, debe buscar otras fuentes del saber histórico, debe

⁵⁷ Proverbio africano al que Boaventura de Sousa, hace alusión en una conferencia dada. Ver: Universidad Autónoma de Ciudad de México. (Productor). (2013). Descolonización epistemológica del sur. [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/hb1yUnf8TQU>.

⁵⁸ En el segundo capítulo de este trabajo se analiza particularmente el tema de la enseñanza de la evolución y enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato en Colombia.

⁵⁹ Con respecto a la normatividad que define las asignaturas que corresponden al área de ciencias sociales, ver el capítulo segundo de este trabajo.

⁶⁰ A este aspecto ya hice referencia en el segundo capítulo de esta investigación.

introducir como insumo de la enseñanza la investigación y la producción escrita. En el caso de la geografía ha imperado la enseñanza determinista y descriptiva del espacio geográfico. Esta asignatura a pesar de tener tanta importancia, se sigue viendo en la educación escolar en el bachillerato en un segundo lugar después de la historia, de forma tal que esta tendencia, como lo dice la Profesora Liliana Rodríguez:

Sigue manteniendo en un lugar rezagado la geografía en el aula, debido a la incongruencia entre los avances de esta como disciplina y su enseñanza con una tendencia descriptiva y memorística, a la ubicación de la geografía como asignatura obligatoria independiente de la historia a mediados del siglo XX (cuando otras llevaban años de ser enseñadas) y al hecho de que la pedagogía de la geografía responde, al criterio de aprendizaje técnico según el cual se distribuye y diseminan los saberes específicos relacionados, sobretodo, con los aspectos físicos del entorno.

(Rodríguez, 2000, págs. 15-16)

Además, otro aspecto que limita actualmente la enseñanza de la geografía en un sentido más dinámico, útil y necesario, para la comprensión de lo espacial y lo humano y de las problemáticas que allí se generan, radica en la falta de instrumentos y medios técnicos puestos al servicio de la enseñanza en el aula de clases, lo otro es la ausencia de investigación por parte de los profesores en los asuntos geoespaciales y humanos y la distancia con los contextos que son objetos de las prácticas de aula.

Con este breve recorrido, al que ya de forma más puntual hemos hecho referencia en el segundo capítulo de este trabajo investigativo, queremos abocarnos a proponer cuál puede ser el sentido y el significado de la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato (historia –

geografía) en clave decolonial y cómo desde ese enseñar se contribuye a los propósitos del postconflicto.

- **Una idea de historia en clave decolonial**

La historia cobró mayor campo de acción al momento de ser comprendida como un saber no de la descripción y la mera narratología, sino cuando se dio a la tarea de ir más allá de ello, es decir, cuando el saber histórico y la investigación histórica se interesan por la comprensión holística de los fenómenos que caben dentro de su marco conceptual de trabajo. La idea de ciencia de la comprensión ya tiene su largo recorrido.

Droysen fue el primero que utilizó la distinción entre explicación y comprensión (en alemán Erklären y Verstehen) con intención de fundamentar el método de la historia, comprender en contraposición al de la física matemática, explicar, y al de la tecnología y filosofía, conocer (Erkennen). Desde entonces el término *Verstehen* (comprender) viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas...

Pero Dilthey acentuará además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador a la realidad investigada, al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Se da por tanto una unidad sujeto – objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos *históricos sociales humanos*. (Mardones, 1991, pág. 31)

En relación con la cita, las ciencias sociales y particularmente dentro de ellas la historia y la geografía, objeto de nuestra inquietud, y asignaturas de enseñanza en el bachillerato, han evolucionado desde hace un largo tiempo en el sentido de ser saberes que buscan comprender los fenómenos, desde una perspectiva que va más allá de la simple causalidad y los efectos de las mismas. Este aspecto de la comprensión es determinante en el interés de pensar la historia en clave decolonial, es decir, si pensamos la historia nuestra en clave decolonial, obliga el

esfuerzo a reescribir nuestro pasado, pues determina que el pensamiento post abismal, nos ha interpretado erróneamente al ubicarnos en unas dimensiones y categorías que posiblemente se ajustan al devenir de las sociedades modernas europeas y seguramente también norteamericanas, pero que en el caso latinoamericano y particularmente nacional, nos deja sin pasado, pues hemos devenido a ser lo que actualmente somos por vías distintas, con condiciones totalmente distintas.

Comprendernos desde nuestro mundo cultural e histórico como lo dice Dilthey en la cita, significa interpretarnos y vernos desde nuestra propia lógica cultural, desde nuestro pasado común, desde nuestras costumbres, desde nuestra cosmogonía indígena, desde nuestro sincretismo racial, desde una historia de híbridos cultural que determina unas formas de organización familiar y social muy nuestras, determina unas formas de pensar ricas por la heterogeneidad, unas costumbres y expresiones estéticas, musicales, gastronómicas y folclóricas, que solo son comprensibles desde la multiplicidad. Sobre esa base, la enseñanza de la historia y la geografía- área de ciencias sociales -en clave decolonial, tendrá su comienzo con el diseño de programas y currículos, cuya autonomía como lo lega el Decreto 230 de 2002 (Ministerio de Hacienda y Crédito Público de Colombia, Febrero 15 de 2002), fortalezcan el conocimiento de lo nuestro, de nuestro pasado, de nuestro presente, de nuestra cultura.

Programas que busquen la comprensión de lo que somos, de nuestra identidad, nacional y regional, de nuestros problemas y los posibles caminos de búsqueda para solucionarlos, programas que irrigen el amor por lo que somos, que sean garantes de la promoción de nuestros valores, programas de salvación frente a lo que Boaventura De Sousa Santos denomina Epistemicidio, como el decapitamiento de otras formas de saberes auscultados por la racionalidad occidental, programas que den lugar a ver desde la orilla de los caídos, de los

vencidos, de los oprimidos, no solamente un horizonte de esperanza, sino también memoria, de nuevas voces, de responsabilidad histórica, de decirle no al olvido, pues solo manteniendo vivo el recuerdo de la tragedia, podemos buscar nuevos caminos de diálogo y mantener vivas las esperanzas para que el nuevo pacto de paz se realice y constituya el basamento de otra sociedad, de otra humanidad como lo dijera Freire.

Una práctica pedagógica desde la decolonialidad, hace énfasis en programas y prácticas educativas, que promuevan el trabajo en equipo, que promocionen real y consistentemente la educación por proyectos, que le den mayor vigencia al pensar mancomunado que a la determinación vertical del pensamiento del Maestro. Una praxis escolar en el bachillerato, desde la decolonialidad y para el postconflicto, debe privilegiar unos saberes sociales que impongan en la escuela como praxis de trabajo, los valores del respeto, de la diferencia, de la tolerancia, de lo multicultural y multiétnico, más allá, de la mera enunciación tal como hoy ocurre en nuestro contexto escolar en el bachillerato. Una praxis escolar histórica orientada al postconflicto se nutre de la investigación acción, como fuente de reconstrucción personal y grupal de lo acontecido, de lo vivido, de lo dolido. Conlleva a establecer roles distintos para los participantes, conlleva desde luego diseñar instrumentos y medios distintos para posibilitar saberes y capacidades distintas, conlleva esfuerzos diversos, ya que los resultados buscados deben también ser diversos. Una praxis pedagógica contribuyente del postconflicto, debe promocionar desde los saberes sociales e históricos en el bachillerato, la construcción de discursos que superen el estadio de la opresión sin pretender revanchismos, que superen el estadio de la exclusión teniendo como costumbre la inclusión, que superen las prácticas de aniquilamiento físico del oponente y que fortalezcan los principios de la reconciliación y de la verdad. La enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial, no solamente hace un

llamado a la transformación simple y llana de los modelos curriculares, de los métodos pedagógicos puestos en escena en el aula, de los saberes convocados en las distintas cátedras en el bachillerato, de los roles de los participantes en el proceso escolar; más que eso signa a la escuela, como lugar de vivencias y de experiencias sobre las que debe florecer un nuevo tipo de hombre como lo dijera Freire, si ello es el resultado de pensar distinto nuestro quehacer, sin importar errar y corregir, tendrá entonces la escuela una razón histórica que la determina y la obliga a salir del anonimato, la obliga a ser orientadora real en los difíciles procesos que conlleva la finalización de un conflicto como el nuestro.

- **Una idea de geografía en clave decolonial**

Antes de pensar las posibilidades y características de la geografía en clave decolonial, es necesario señalar esquemáticamente cual ha sido el evolucionar de la ciencia geográfica. El objetivo de ello es marcar el lugar y la importancia que tendría la visión geográfica en perspectiva decolonial, como un conocimiento que en intercambio y confluencia interdisciplinar con la historia, sean garantes de una comprensión holística de los acontecimientos socioculturales. Comenzare por decir que la geografía desde su aparición a mediados del siglo XV es vista como una ciencia que permite la descripción del espacio físico terrestre y por tanto era la base para la elaboración de los mapas usados por los navegantes. Pero el desarrollo posterior de este saber, tendrá tres momentos importantes que ilustran su evolución: primero fue la geografía determinista, luego la geografía cuantitativa y finalmente la geografía crítica.⁶¹ Este último enfoque tiene lugar a partir de los años setenta. Sin embargo su verdadero despegue tendrá lugar a finales del siglo pasado, manifestando

Un renovado interés por las escalas y los procesos locales, donde lo individual, los contrastes y las tensiones dicotómicas tienen un sitio destacado, prueba, en opinión de

⁶¹ Para la explicación y comprensión de cada uno de estos esquemas ver: Del Pozo, (2004), págs. 47-62.

numerosos autores, de la madurez de los geógrafos, que hemos aprendido a considerar el espacio en sus relaciones con la economía y la sociedad, hemos incorporado la preocupación por la dualidad desarrollo -subdesarrollo como elemento diferenciador a escala mundial, (Lacoste 1982) y hemos aprendido a pensar en términos de globalidad y de sistema de interrelaciones (Estébanez1995 - Santos 1996) Y también, podría añadirse, hemos aprendido a perfeccionar la expresión cartográfica o los métodos y técnicas cualitativas (García Ballesteros 1998), herramientas que permiten afinar los análisis y mejorar el resultado general de la investigación.(Del Pozo, 2004, pág. 50).

En relación con la cita, vemos que la geografía ha evolucionado crítica y complejamente en las últimas décadas. El avance que se ha dado desde la geografía descriptiva a la geografía crítica radical, es precisamente el paso de una concepción que se agota en señalar cómo es el espacio y dónde está ubicado, a una concepción que considera que el espacio y los seres humanos no están desconectados uno de los otros, sino que entre los seres humanos y el espacio geográfico hay múltiples relaciones que se convierten en medios transformadores tanto del hombre como del medio geográfico. Teniendo en cuenta estos aspectos, la enseñanza de la geografía no debe solamente orientarse al entendimiento físico del espacio geográfico, sino que debe extender sus estudios a otras dimensiones con el objetivo de comprensión de fenómenos como: el contexto espacial, las relaciones del ser humano con el medio natural, las relaciones de los seres humanos entre sí en un entorno espacial específico, las dificultades y problemas que de allí surjan y las posibles vías de solución que la escuela puede proponer a través de los estudios geográficos. Ese saber geográfico así orientado hace potente a la escuela para intervenir en el orden social, pues el carácter decisivo de:

La educación en geografía es hacer que el sujeto reflexione sobre su entorno y las relaciones que las sociedades establecen en los diferentes espacios con el fin de intervenir y construir un mejor vivir... Igualmente, La geografía tiene como objetivos hacer conscientes a los ciudadanos de esa naturaleza, en la que todos viven una realidad en la que tienen vivencias espaciales o territoriales generando así lo que el autor denomina como cultura territorial. (Rodríguez, 2000, pág. 15).

Concordantemente con lo citado, la geografía a diferencia de las demás ciencias sociales ofrece desde otras aristas, desde otros referentes como el medio espacial y humano, elementos, prácticas y conocimientos, que bien aprendidos y aplicados correctamente influyen en la transformación directa de los contextos de vida barrial, de vida local, de vida regional. Se convierte así la geografía en algo vivo, en algo que tiene realización y sentido. Y la enseñanza de la misma sobre la base de una praxis mediada por una pedagogía de la investigación acción, pondrá al maestro y al alumno en contacto con el mundo real como texto para el aprendizaje directo, para su comprensión y transformación.

Ahora bien, el ámbito de relación hombre – espacio geográfico como texto y de otra parte, la praxis pedagógica mediada a partir de la investigación acción, son los conceptos desde donde queremos proponer el sentido y significado de la geografía en clave decolonial. Una geografía en clave decolonial y para el postconflicto, debe operar en la dirección del establecimiento de nuevas cartografías, de cartografías culturales más que geopolíticas y económicas, que contrapongan al pensamiento colonial y abismal de todos los tipos, otros conceptos que redefinan nuestro verdadero lugar en el horizonte de una geopolítica intercultural que eclosione la clasificación norte – sur y dé lugar a un mapa geocultural cuyas convenciones no definan peyorativamente las zonas de civilización y barbarie como lo planteó la modernidad,

sino que por el contrario señalen la diferenciación espacial como humana, que tipifica a los diversos pueblos y civilizaciones que habitan actualmente en los cinco continentes.

La geografía en clave decolonial, debe colocar la vida en el centro de sus preocupaciones.

Significa que su labor estará orientada a rescatar para la humanidad la naturaleza como fuente y lugar de la vida. Por tanto, su enseñanza se dirigirá a concebir como centro de todo no el conocimiento sino la vida. Si el pensamiento colonial, ve en la naturaleza una fuente de recursos a explotar irracional e irreflexivamente, como alacena para la producción y el consumismo global. Desde la decolonialidad geográfica se puede generar una cultura que fortalezca procesos de conservación de las aguas, de los bosques, de las tierras, de las semillas, del uso responsable de los recursos, que demarque los peligros de la superpoblación, que ilustre y abogue por la lucha contra el calentamiento planetario y el respeto por los espacios naturales, como respuestas inmediatas a la globalización económica y a la destrucción de los hábitats que hacen posible la existencia de todas las especies, incluida la especie humana.

La geografía decolonial debe superar la fragmentación y hacer posible que junto a la cartografía abismal de centro periferia, aparezca una cartografía múltiple que la supere y de lugar cartografías críticas del hambre, de la guerra, de la segregación, de la infamia, de la mentira, de la contaminación, de la perversión, de la invasión y el saqueo. Esta concepción no fragmentada de la geografía decolonial la convierte en una geografía de denuncia, cuyo único interés es ubicar en el centro de sus preocupaciones, que todas esas cartografías han sido generadas por el “mundo civilizado” y que los problemas trascendentales de los pueblos oprimidos han sido gestados desde lo foráneo, desde lo colonial. Ese carácter de denuncia debe ser el punto inicial desde donde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela

oriente todos los esfuerzos para perfilar unos saberes que tienen el interés de la emancipación, de la liberación y humanización como lo enseñó Freire.

De forma similar, la enseñanza de la geografía desde el pensamiento decolonial, puede desde la escuela promover para el caso colombiano, una cartografía múltiple que se adecue como fuente de comprensión de los problemas actuales del país y de las causas de los mismos. Por ejemplo, una cartografía de la pobreza, una cartografía del desplazamiento, una cartografía de la violencia partidista y otra cartografía de la violencia guerrillera y paramilitar, una cartografía de los abusos de las fuerzas militares, una cartografía de las reformas agrarias hechas en nuestro país a sangre y fuego, una cartografía del movimiento campesino colombiano en los últimos setenta años, una cartografía del mundo indígena antes y después, que permita analizar su penoso pasado y su triste presente, una cartografía de la politiquería y el cacicazgo regionales, una cartografía del narcotráfico y su impacto en la geografía nacional, una cartografía de la corrupción administrativa, una cartografía de la contaminación, una cartografía del hambre, entre otras.

Estas cartografías, entendidas como unos textos distintos, como metáforas complejas, nos permitirían acceder con mayor posibilidad a la reconstrucción de un pasado que aún está por escribirse. Estas cartografías servirán de marco para la creación de una conciencia nacional capaz de comprender no solo las distintas regiones naturales nacionales en lo climatológico, lo físico, lo hidrográfico o lo económico, sino también los fenómenos sociales que se han gestado en cada una de ellas. Estas cartografías, nos permiten demostrar que sí hay una línea divisoria entre los de arriba y los de abajo y que los problemas reales del país desde antaño están por resolverse. Estas cartografías nos darían lugar a recuperar elementos vitales para reescribir la historia de los oprimidos, de los vencidos, de los sometidos, de las víctimas

y de los victimarios. Estas cartografías condensarían no solo memoria, también esperanza, también indignidad, también verdad.

Finalmente, estas cartografías serán siguiendo a Boaventura de Sousa, en el sentido de una sociología de las emergencias, medios eficaces para repensar el nuevo país. Medios para recrear una cultura centrada en el principio del nunca olvidar, del recordar intensamente para que no vuelva a pasar lo mismo y para superar el pensamiento abismal bipartidista, dogmático y fratricida, que de ayer a hoy se ha mantenido y se ha metamorfoseado indistintamente sobre el lánguido discurso de la democracia y que hoy tiene tanto que ver con los grandes conflictos contemporáneos de nuestra historia.

4.1.4 Ideas para la comprensión decolonial de algunos aspectos fundamentales en la enseñanza de las ciencias sociales para tiempos de postconflicto. El interés de esta investigación conlleva en esta parte a reflexionar entorno de algunos aspectos fundamentales en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales. Me refiero a cinco aspectos determinantes como es: el Maestro, el aula de clase, la práctica de campo, los textos y las relaciones Maestro -Alumno. Lo que se diga en las líneas de este trabajo investigativo entorno de los elementos señalados, constituye la imagen propositiva que encarna, así lo creo, el espectro de los elementos centrales de una propuesta de educación decolonial, para la emancipación y comprometida con las tareas que deparará postconflicto. Me referiré a cada uno de los elementos a tratar, en el orden en que los he postulado.

- **Del Maestro**

El Maestro constituye uno de los elementos importantes de todo proceso de enseñanza. A él corresponde la orientación de los procesos de orden pedagógico en la escuela. Y realiza precisamente esa acción de dirección en razón a su formación, en razón a su experiencia, en

razón a los saberes que porta y es sobre estos supuestos que se erige como orientador. Ahora bien, estas características del Maestro, no han correspondido siempre con la realidad escolar. Ya Freire nos alerta al hablar de la educación bancaria, como aquel “acto de depositar”(Freire, 2011, pág. 78). Este tipo de educación es la que caracteriza incluso hasta nuestros días a la escuela colonial. El artífice de la educación bancaria no tiene un sentido altruista de su función, de su actuación, de su papel y rol social. Freire por el contrario no lo llama Maestro, lo llama el educador bancario. Y su labor se puede resumir en tres conceptos “narrativa, discursiva, disertadora”. (Freire, 2011, pág. 77). Narrativa en el sentido de convertir los sucesos humanos en mero comentario, en mero acontecer lineal sin dividiendo alguno, en simple contar sin adentrarse en los intersticios de la condición humana, para generar desde allí en sus oyentes actos de proyección y superación de sí mismos y de las dificultades que les ha correspondido vivir.

Esa educación discursiva y disertadora, se ubica al margen de la necesidad, al margen de la realidad, al margen de lo humano. Es la educación que no forma por el contrario adiestra, es la educación que no libera por el contrario es contrainsurgente; es la educación para la globalización no para la autonomía; es la educación para la repetición no para la creación; es la educación que ha callado lo trágico y ha reinventado la historia, una historia sin sufrimiento ello significa una historia sin nombrar al oprimido, a la víctima, es la educación colonial, es la que ha cimentado el pensamiento abismal y ha contribuido a la común creencia que verdaderamente somos pueblos sin historia, sin civilización sin futuro, sin sueños, que somos solamente barbarie.

El Maestro que requiere la educación decolonial y para el postconflicto en Colombia debe tener otro matiz. Debe ser aquel profesional que le da a su quehacer una orientación en el

sentido de la formación espiritual, antes que en el sentido de la erudición y menos aún de la domesticación⁶² de sus estudiantes. Ahora, el tiempo de postconflicto recoge una escuela ya en marcha, un sistema escolar ya consolidado en unas prácticas y en unas formas de desempeño. Entonces qué aspectos deberán ser objeto de transformación y cambio para potenciar la Escuela en el espíritu del pensamiento decolonial y para ser contribuyente del postconflicto? Quiero proponer como respuesta al interrogante, tres aspectos fundamentales a saber: El primero referido al saber disciplinar, el segundo a la formación y actualización continuada de su humanidad y de su saber y el tercero relacionado con la investigación y producción de saber.

Así, una de las preocupaciones centrales del Maestro debe ser su saber disciplinar, su formación teórica y conceptual. Freire hablando de la educación bancaria, - asunto al que ya hice mención en el desarrollo de este ensayo -planteaba que el educador que no se preocupa por su labor seriamente y que no estudia, aprende mal y por supuesto enseña mal, así no es ejemplo social, así no contribuye a la formación de una cultura de la erudición necesaria para cualquier proceso de emancipación. El Maestro debe saber a profundidad lo que enseña, de tal forma que ello obliga a tener como insumo constante de su trabajo académico, el estudio, la lectura de libros y el diálogo abierto y constante con sus pares, pues un amplio saber da lugar a una mejor actividad educadora en el aula, a solucionar los problemas teóricos disciplinares con mayor profundidad y claridad, a generar formas de trabajo más dinámicas, a crear medios y actividades que involucren al estudiante como un ser activo de los procesos. En la búsqueda de ello la escuela del postconflicto debe generar actividades y medios que permitan consolidar

⁶² Usamos este concepto en el sentido que le da Sloterdijk (1999). Domesticar significa limitar, conducir, criar, adoctrinar, evitar que se revele.

una nueva cultura de estudio que incluya al Maestro y lo potencie en sus discursos y en su formación profesional y humana de manera continuada.

Ahora bien, la formación disciplinar y humana del Maestro de forma continuada y en ejercicio, en la sociedad actual en Colombia, requiere de un esfuerzo conjunto entre las Instituciones de educación superior y el Estado. Ello debe tomarse seriamente, es una labor que parte de las instituciones formadoras de Maestros y que debe apoyarse económica y técnicamente por el Estado, ya que es básica y fundamental, para los propósitos de una educación para la paz, para el crecimiento económico y para la reconstrucción del tejido social. Rodríguez de Moreno, citando a Lana de Souza Calvancanti, propone unos principios que pueden convertirse en el marco de formación y actualización no solamente de los educadores formados en el saber geográfico, sino de todos los educadores de todas las disciplinas. Con base en estos principios es posible llevar a buen término un proceso de reconfiguración de la escuela y de la personalidad del Maestro como su vocero, para alcanzar las metas que depara el postconflicto y a las que hemos hecho suficiente alusión en los apartados anteriores de este acápite. Tales principios son:

- Formación continua y autoformación
- Construcción de la identidad como profesor de geografía que incluye tres tipos de saberes: la experiencia, el conocimiento específico de la disciplina y el conocimiento pedagógico.
- Indisociabilidad entre la investigación y la enseñanza
- Integración teoría práctica

- Formación profesional pensada y ejecutada con base en una concepción de objetivos educativos que pretendan preparar para el ejercicio docente, para la práctica ciudadana y para la vida cultural.

- Conocimiento integrado e interdisciplinar. (Rodríguez, 2000, pág. 29)

Pudiera decirse que estos principios se corresponden con un ideal de educación que busca desde la formación y preparación de los educadores, ser garante de una transformación rotunda de las prácticas pedagógicas y de los contextos escolares y socioculturales. Pues con base en estos principios, no solo se formarán educadores más críticos y capaces de desempeñar su labor, sino que se lograrán desarrollar en la escuela practicas pedagógicas más dinámicas, más significativas para los estudiantes, practicas orientadas al trabajo en grupo, fundadas en la investigación acción y en el contraste de la teoría y la práctica. Actividades estas que se corresponden con una educación totalmente contraria a la educación bancaria que denuncia Freire y que encaja con los intereses de una escuela que pretende desde los Maestros orientar en el sentido de humanidad, inclusión y emancipación.

Asimismo la investigación es un componente que debe categorizar la cultura escolar y de hecho la actividad profesional del Maestro. Esta actividad debe proyectarse en dos vías: De una parte, en relación con los asuntos disciplinares, tendiente a mejorar los saberes que posee el educador; a fortalecer la práctica pedagógica y a promocionar la producción de nuevos saberes. Y de otra, en relación igualmente importante con los asuntos de orden pedagógico epistemológico, tendiente a la fundamentación conceptual y al fortalecimiento de la praxis pedagógica. No sobra decir, que el componente investigativo es casi que inexistente en el orden de la escuela actual, pues se ha concebido que la investigación es asunto de las universidades o de autoridades foráneas a la escuela. Sin embargo es esta actividad de la

investigación, la que debe marcar el punto cardinal al que debe dirigirse la educación en su misión de contribuir a reescribir nuestro pasado, en su misión de fecundar una cultura de la paz, de respeto a la naturaleza y de reconocimiento de nuestra diferencia cultural, como principios del postconflicto. Carlos Medina Gallego, afirma que:

El proceso mediante el cual la investigación puede contribuir al mejoramiento significativo de *la calidad de vida y de la educación*, está íntimamente ligado a la manera como los maestros transformen su práctica educativa, articulando procesos sencillos de investigación a las rutinas escolares con dos propósitos esenciales:

Primero: favorecer los procesos de aprendizaje generando experiencias didácticas que giren en torno a los procedimientos propios de la búsqueda investigativa, en el camino de favorecer la formación del espíritu científico juvenil. *Segundo:* responder a las necesidades y urgencias de la vida escolar y a la solución de los problemas cruciales de la comunidad, involucrando en el proceso de investigación al conjunto de sus miembros. (Medina, 2001, pág. 145)

En resumen, la investigación como lo señala el autor en la cita, contribuye a la transformación de la práctica educativa, promueve el espíritu investigador de los estudiantes, transforma la personalidad del Maestro facultándolo para ser puntal en la construcción de soluciones al entorno vital cotidiano en el que se circunscribe la escuela y sus problemáticas. En acopio de lo anterior el Maestro debe ser un constante generador de inquietudes, un compañero de viaje que desde su quehacer siembra el gusto por los saberes, un orientador de procesos que promueve el trabajo en equipo, un colega si se quiere en la medida que construye con los discípulos lazos de amistad y de afecto vitales para la convivencia y el reconocimiento de la

diferencia, la tolerancia y la reconciliación, una trabajador incansable por la verdad y la vida como centro de su accionar social.

- **El aula como lugar de construcción de los saberes.**

La escuela moderna desarrollo toda una infraestructura que propicia su funcionalidad y el logro de sus metas. Hacia su interior “se caracteriza por una distribución precisa de los espacios para distintas personas, hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad”. (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2007, pág. 137). La arquitectura adecuada que refiere la cita, está compuesta de lugares cerrados, de aulas reducidas a espacios pequeños en los que conviven las mismas personas e interactúan con unos medios materiales que representan la realidad de forma fría y descontextualizada. Allí, en esas aulas el saber se adquiere por fuera de los entornos en los que es producido, por ejemplo, se habla de las plantas y se tiene un referente de ellas pintado en una lámina, se habla de los entornos humanos y no se tiene en cuenta la experiencia ni las vivencias de los alumnos, se habla de los problemas del país y se toman como algo alejado y externo a la vida de la institución. Además en este entorno colonial del aula, suscrito a las cuatro paredes y a los pocos instrumentos de mediación con la realidad, los alumnos reciben un saber ya determinado depuesto por el educador y todos los asistentes aprenden lo mismo de forma homogénea.

Contra esta visión y concepción moderna del aula de clases es necesario anteponer, una idea del aula de clases que amplíe el campo de mirada y de posibilidades de experiencias vivas para la construcción de los saberes y de la comprensión de la realidad in situ. Teniendo en cuenta lo anterior “Un escenario geográfico cercano pero por lo general lejano en nuestra lectura espacial es la ciudad; por ello fue priorizada como lugar para visitar y posiblemente

descubrir a través de la modalidad de la salida de campo.” (Moreno & Cely, 2011, pág. 55).

Aludiendo a la cita, el concepto de aula de la escuela decolonial es la ciudad, pero también puede concebirse como tal, el país en toda su extensión. La ciudad porque esconde micro territorios y el país porque amplía el horizonte de mirada de los entornos espaciales y humanos. Es el país o la ciudad el aula, un lugar de confluencia de experiencias, vivencias, situaciones y momentos múltiples, que involucra otros espacios, involucra la realidad viva. El aula en el sentido de una educación decolonial y para el postconflicto, excede la arquitectura educativa moderna antes enunciada y suma a los espacios institucionales los entornos cercanos y distantes de tipo barrial, local y regional. Suma distintos territorios, pues de ahí depende su contacto con las realidades que alimentan los procesos de formación; estructura otras relaciones interpersonales no verticales sobre las que se elabora y se asimilan los saberes; incorpora otras lecturas y todos los medios de lectura como las nuevas tecnologías, las bibliotecas, los museos, los parques, la calle, el transporte, el comercio, la plaza, la casa, entre tantos otros, todos ellos básicos para comprender el contexto actual. Suma la investigación como medio y la escritura como fin de los procesos; involucra a nuevos actores como la comunidad; todo ello estructura la arquitectura del aula colonial permitiendo nuevos roles y nuevas formas de intelección y acción en las dinámicas escolares y socioculturales. Para actuar en esa nueva realidad, en el aula que es el país, la ciudad, la región, el barrio, la localidad o la institución, es necesario el interactuar, el desplazamiento, la observación, la exploración directa sobre los aspectos a tratar por parte de los involucrados. En este tipo de aula abierta, las prácticas se transforman y obligan a generar nuevos roles y nuevos lugares tanto para el educador como para el alumno. En esta aula abierta, el modo de trabajo está sustentado en la investigación acción. Ya

Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Citado por Murillo, 2010, pág. 4)

En relación con lo planteado por Elliot, este método de trabajo investigativo, permite que las dinámicas escolares estén ligadas directamente con la realidad y que sea la realidad misma el lugar desde donde se construyen y se aplican los saberes. Este método – investigación acción- es garante de prácticas educativas en las que los actores se observan a sí mismos y mediante la observación e interacción y comprensión de la realidad en la que estamos insertos es posible recrear todas las formas dadas en el ambiente real de la sociedad y generar desde allí soluciones tendientes a superar los conflictos de los entornos en los que habitamos.

Igualmente, concebir el aula como un espacio múltiple que transgrede las paredes de la institución, garantiza la interdisciplinariedad y el intercambio de las distintas asignaturas de los grados, entorno a problemas generales que convocan miradas disciplinares diversas, por ejemplo: el agua, el calentamiento global, la guerra, la violencia, entre otros temas a saber, haciendo posible la interdisciplinariedad horizontal entre las asignaturas del área de ciencias en específico y la transdisciplinariedad vertical entre las distintas áreas componentes del currículo escolar. Sumado a la investigación acción, se puede generar conjuntamente con el modelo de educación por proyectos, prácticas escolares que tocan directamente con la

realidad, creando un puente necesario a través del cual la escuela y sus actores, se convierten mediante acciones dirigidas, en orientadores y líderes de los cambios y de las transformaciones de los entornos.

- **La actividad de campo: la acción en la otra parte del aula**

Si en la perspectiva de la educación decolonial el aula abierta es el contexto de acción, la particular experiencia de trabajo en el entorno se llevará a cabo desde lo que ha dado en llamarse en ciencias sociales la práctica de campo. Consiste en un trabajo externo al aula convencional de clases, en sí misma,

La salida de campo posee particularidades que la hacen esencial y necesaria no solo en el proceso de formación docente y en su aplicación en los contextos escolares, sino que fundamentalmente es un escenario de vivencia, resignificación de aprendizajes y construcción de realidades socio – espaciales... Al contrario del aula tradicionalista, la salida de campo concibe la educación no como la arena de combate sino como el ágora en donde dialogan e interactúan los conocimientos obtenidos mediante los dos sistemas epistemológicos: el representacional y el perceptual. Es aquí, donde el individuo pone en juego su competencia con ambos sistemas, con diferentes metodologías y líneas transversales de discusión, producción de materiales escritos, visuales y audiovisuales, entre otros. (Moreno & Cely, 2011, pág. 56)

Es en el escenario geográfico donde ocurren distintas situaciones, allí acontece la vida en sus múltiples manifestaciones, la actividad administrativa del Estado, la vida económica y negocial, la convivencia, el tránsito, la actividad agrícola, la actividad de explotación de recursos, la naturaleza y sus componentes, la guerra, el desplazamiento, la propiedad, la pobreza, entre otras manifestaciones de la vida, ocurren en el entorno geográfico ya sea rural

o urbano. Estos ámbitos puestos en contacto con las actividades institucionales, como dice la cita, resignifican los aprendizajes, las labores y roles del maestro y de los alumnos y la construcción del sentido de la realidad. Es la salida de campo, una experiencia para indagar, recoger muestras de todo tipo, levantar información, clasificar datos, escuchar otras personas, mirar los entornos, tomar fotografías, realizar caminatas, adentrarse en los distintos espacios, entrevistar, entre otras posibles actividades, que permiten a los estudiantes y al maestro, llevar insumos para reconfigurar y reescribir los saberes, para producir textos escritos y no escritos, para intercambiar lugares y transformar las verticales relaciones de poder del aula tradicional. Es la práctica de campo un ejercicio investigativo, no para probar lo que se dice en el aula convencional institucional sino para experimentar nuevas formas de saberes. En los entornos encontraremos tradición oral, costumbres, formas de vida distintas, dichos regionales, vestimentas, comidas variadas, igualmente construcciones diversas, trabajos diversos, todo ello ocurre en cualquier espacio geográfico fuera del aula convencional. Por tanto debe entenderse el aula abierta como un gran laboratorio, posible de conocer desde la investigación directa y la práctica de campo como el ejercicio continuo por medio del que reconfiguramos las posibilidades de ver y comprender nuestra realidad. No son posibles unas ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto, ausentes y distantes de lo que ocurre en la realidad espacio temporal y social cotidiana. Por tanto, el maestro debe pensar la enseñanza de las ciencias sociales, desde una concepción de aula abierta y desde unos modelos pedagógicos de intercambio, en los que la investigación acción y los proyectos institucionales, sean prácticas pedagógicas que pongan en contacto a los estudiantes con la realidad cotidiana y la realidad estudiada. Para ello, el maestro debe orientar, en la elaboración de fichas de campo, de fichas etnográficas, de modelos de entrevista, de organización de cartografías sociales, de modelos

de encuesta, de materiales, de sistematización de información de datos, de construcción de textos escritos y no escritos y en general de todas las actividades que tengan como trasfondo la salida de campo. Este es un ejercicio investigativo que el maestro debe procurar constantemente como práctica, como fundamento principal para la apropiación de saberes, para la reconfiguración de la lectura de la realidad por parte de los actores, para la elaboración de los saberes en contacto directo con los entornos donde estos se producen y para reescribirnos en nuestras propias realidades desde sentidos y consideraciones afines con lo que realmente somos.

- **Los textos.**

La escuela tradicional moderna, instituyó el libro escrito como el elemento principal de acceso al conocimiento y al saber. Enciclopedias, libros, cartillas, artículos, ensayos y periódicos, son comunes en la enseñanza escolar de la modernidad. Igualmente, en el segundo capítulo de esta investigación, dedicamos algunas líneas al análisis del libro de texto, como mediación e insumo en los estudios de ciencias sociales en nuestro contexto nacional. Sin embargo para lo que nos ocupa, es necesario recordar cómo

Desde la historia eran libros descriptivos de hechos históricos lineales y los libros de geografía realizaban recorridos del paisaje nacional con énfasis en la cartografía y las ilustraciones descriptivas de dichos paisajes. En ambos casos carecieron de fines comerciales, fueron redactados y producidos por profesionales vinculados a la clase dirigente nacional, por lo tanto reflejaron el imaginario de nación de las élites; exaltó lo que se quiso exaltar excluyeron grupos sociales, movimientos, críticas, de tal forma que fue una historia y una geografía oficial. (Moreno & Cely, 2011, pág. 56)

En relación con lo planteado por el autor, los textos de la escuela tradicional moderna y particularmente el libro de texto en Colombia, han sido medio no para el aprendizaje entornola realidad como tal, sino todo lo contrario, medio para la tergiversación histórica y el entendimiento lineal y descriptivo de los fenómenos espaciales, temporales y socioculturales. Es en ese sentido en que se configuró, desde la institución escolar en nuestro país, el pensamiento colonial y abismal, que ha reproducido el racismo, la intolerancia, el patriarcado, la discriminación, el clasismo, el odio, etc.,fenómenos estos a los que la cita se refiere implícitamente al señalar la exclusión de grupos y de críticas. Pero más aún, esa exclusión de grupos y de críticas es condimento del conflicto mismo y se mantiene como practica en la vida actual, en la realidad social y cultural actual.No obstante lo anterior, la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y con fundamento en la idea de aula abierta y de trabajo de campo desarrollados anteriormente, amplía la concepción de texto, poniéndola mucho más allá de la imagen exclusiva del libro o la cartilla escrita. Igualmente, es de la naturaleza del trabajo de campoy de la investigación acción, que desde la escuela se debe dar lugar a la creación de textos múltiples que permitan un acercamiento a otras realidades; a realidades incluyentes que superen el pensamiento abismal, a realidades que retrotraigan a los del otro lado de la línea, a los oprimidos, a realidades que denuncien la versión oficial de los acontecimientos, a realidades escritas desde abajo.

En igual sentido se inscriben las nuevas tecnologías y a través de ellas la producción de documentales, de videos, de filminas, de cortometrajes, como textos audiovisuales que pueden ser producidos y leídos en la escuela. Son urgentes unas ciencias sociales audiovisuales, en las que los actores de los productos se leen a sí mismos, se reescriben desde lógicas nuevas, desde sentires y movimientos nuevos, desde el pensar de los olvidados. El video, el

documental, el largometraje, se convierten en medios no solo para recordar; en ellos los actores hablan, dicen, dejan huella argumentan. Por medio de ellos sus autores proponen, son contestatarios, resaltan situaciones, recopilan información, muestran escenarios y lugares, recuerdan momentos. El audiovisual, ofrece el movimiento, ofrece otras semióticas que enriquecen su mismo contenido. Es como insumo escolar una forma distinta para perfilar el sentir y el pensar del alumno y es medio también para organizar modelos de trabajo alternativos en la escuela. Ahora bien, estos nuevos formatos y textos son para la educación en el postconflicto, unos medios y textos claves de memoria histórica que condensan en formato distinto, un acontecer, un acaecer. El video, el largometraje, el documental, guardan testimonios, guardan relatos, guardan las voces de las víctimas; nos transportan con gran facilidad en el tiempo hacia el pasado y nos permiten mantener vivo para el presente los testimonios de los caídos, de los olvidados. El texto audio visual, guarda para el postconflicto una parte valerosa que aporta para reconstruir la verdad.

Adicional a lo enunciado, se constituye igualmente como texto la fotografía, ejemplo de ello, son los álbumes de familia que las víctimas han donado como insumo para la conformación del museo de la verdad, de archivos de la memoria, de museos y archivos históricos. Los medios técnicos de hoy permiten que la fotografía sea un insumo de fácil acceso y de fácil realización. Los alumnos en mis clases realizan series fotográficas, sobre temas familiares, sobre proyecto de vida, sobre muchas cosas. Por tanto el medio fotográfico como memoria y como serie conserva un tiempo, la fotografía dice, habla, no es solamente una imagen, como tal está anclada en el tiempo y debe saberse escuchar, ella cuenta, ella no solo es memoria, también es palabra. Armando Silva refiriéndose a la fotografía nos dice:

La foto es “silencio e inmovilidad”. El tiempo de la foto es el pasado. Registro de lo que ya no es... Si se mantiene la foto, se privilegia la representación del tiempo que ya no volverá. Así la foto es tiempo que ya existió. De ahí se deriva lo más importante: la foto narra de manera similar a como lo hacen las artes visuales, como la pintura, pero con su propia naturaleza. (Silva, 1998, pág. 110)

Al tenor de la cita, es necesario resaltar que ella conserva lo anterior, ella conserva un tiempo, ella tiene un contexto, ella se explica desde unas situaciones y circunstancias que le son su marco de interpretación, ella no solo guarda historia y memoria, ella tiene su propia historia. Tomado así, la fotografía puede convertirse en la escuela decolonial como fuente de memoria histórica, como fuente de historias de vida, como insumo de los relatos, como recurso pedagógico a través del que el estudiante elabora su saber histórico, elabora su sentir y lo referencia en la imagen y lo delega para que cuente, para que diga en el futuro. Para el postconflicto, el álbum de familia, el álbum escolar, el álbum de las víctimas, es memoria que no solamente presenta imagen, habla a través de ellas, deja constancia de un pasado, que debe reescribirse para que quien aparece en la fotografía figure en la historia, no como olvidado, sino como presente, como denuncia, como resistencia al olvido. El álbum, debe verse en aula abierta, no como comedia sino como tragedia; como texto de referencia para que las nuevas generaciones tengan recuerdo; como la única oportunidad que los violentos le dejaron a miles de víctimas y sus familias, para contar, para decir, para manifestar lo que sus voces no pudieron.

También la pintura, puede constituirse en la escuela en un medio de lectura y de escritura de los acontecimientos de la cotidianidad. Igualmente, puede por medio de ella, convocarse a los estudiantes a que relaten, a que propongan, a que muestren sus ideas, a que expresen sus

pensamientos. Son varios los ejemplos que pudiéramos resaltar para manifestar como por medio de dibujos los chicos y chicas cuentan y dicen. En algunos eventos de víctimas, los niños por medio de dibujos han contado su propia historia. Cada dibujo esconde su propio micro relato, su propia micro-historia, su propio sentir. Un banco de dibujos puede convertirse en archivo, en archivo pedagógico, en archivo de memoria histórica, en archivo de estudios, en archivo de la cotidianidad institucional. Esta forma de texto transforma igualmente las actividades de aula y los roles que se asumen por parte de los intervinientes. Cada dibujo lleva la firma de quien lo elaboró, lleva el sello personal, recoge dentro de sí imágenes que como secuencias dan una razón de algo, de alguien.

En resumen, considero que el libro escrito se conserva como elemento privilegiado del conocimiento, debe mantenerse en la escuela, debe promocionarse su lectura y su consulta, pero paralelo con ello, en una perspectiva decolonial es útil y necesario para la enseñanza de las ciencias sociales, el uso de todas las otras formas de texto que analizamos y también sumadas a ellas, la cartografía social, la entrevista, la ficha etnográfica, la historia de vida y el coloquio, pues las modalidades de lectura también son heterogéneas, por ello tiene razón de ser el video, el largometraje, el documental, la fotografía, la filmina, el dibujo y demás. Si la escuela moderna, privilegia el texto impuesto, la escuela decolonial debe privilegiar todos los textos, debe producir sus propios textos, debe elaborar sus propios bancos de datos, sus propios laboratorios sociales, sus propios archivos, sus propios centros de memoria histórica, sus propios micro relatos, sus propias microhistorias.

Con ello se supera la clásica modalidad del libro de texto como única fuente de consulta y acopio en la escuela moderna; supera el pensamiento abismal; supera la exclusión; supera el olvido; supera el silencio. Crea desde dentro condiciones distintas y formas de organización

pluralistas, básicas para acceder a los saberes, para producir saberes, para reconfigurar el conocimiento histórico y geográfico. Para el postconflicto, estas formas alternativas de leer y escribir, son fundamentales, pues la escuela con sus propias prácticas desarrolla en sus integrantes hábitos y principios de honestidad, de reconocimiento, de autonomía, de tolerancia, de diálogo, de cooperación, de participación en la elaboración de su propia historia, de la conformación de una cultura de la civilidad y a la vez del respeto por la naturaleza y vida.

- **De las relaciones Maestro – Alumno**

“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). Entonces, hacia el cumplimiento de la meta que impone el texto de la cita anterior, deben enfocarse todos los esfuerzos de la educación decolonial y de la escuela inserta en el postconflicto. La superación de las contradicciones allí señaladas son el *minimunvitae*, que la escuela debe inculcar y promocionar para la praxis social como formas dialógicas de comprensión y solución de las diferencias.

Ahora bien, debe pensarse que el ámbito escolar es un ámbito de razones múltiples, allí se encuentra no solo el maestro sino también muchos alumnos y que cada uno de ellos es en sí mismo una historia distinta; los compone en la mayoría de los casos, un origen diferente para todos, pertenecen a generaciones diversas, a grupos sociales disímiles y por aparte viven y comprenden de forma semejante la escuela. Por ello la relación cordial entre el educador y el educando no es sencilla de equilibrar. Al respecto, la escuela moderna tradicional, para superar esas diferencias impuso unas relaciones de poder verticales, en las que el educador

decide los ritmos, los estilos de trabajo y las condiciones de evolución de los procesos. Son relaciones autoritarias, son las relaciones de la educación bancaria al decir de Freire. En la escuela tradicional, aquella donde el educador es el que posee el saber y el estudiante es quien no conoce, la educación tiene una sola vía; va del educador a los alumnos, difícilmente hay en sentido contrario, una emisión de saber; debido a la pasividad en la que se ubica a los alumnos y también al carácter mismo de considerar que los alumnos no tienen nada que decir, ni que aportar. De hecho en ese ámbito educativo bancario

No existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. (Freire, 2011, págs. 78-79)

Consecuentemente, la primera parte de la cita anterior, perfila el espíritu y las características de la educación colonial. Esta última, es un tipo de educación que deslegitima y minimiza, que aparta, que discrimina y establece discursos de verdad y de orden centrados en una lógica vertical de las relaciones escolares en todo su conjunto. Desde lo dicho en todo el cuerpo de este trabajo, una educación decolonial debe transformar las relaciones de poder que se instauran en la institución. Las nuevas relaciones solo serán posibles en la medida que se tenga una concepción distinta de las personas, de los saberes, de las formas de su producción de los mismos y de la misión que se le encomiende a la educación como proyecto nacional. En tal sentido, una educación para la autonomía, para la emancipación, para la innovación, debe construirse pluralmente, debe generar relaciones democráticas que se fecunden como tal en las prácticas pedagógicas. Esto significa que los roles y las posiciones deben operar de forma diferente. En este caso el maestro no será quien todo lo sabe, al contrario se asume que

desconoce muchas cosas. De la misma forma, los alumnos no lo ignoran todo, siempre tiene algo que decir. Ambos, maestro y alumnos son portadores de saberes, pues todos tienen unas experiencias que les permiten establecer relaciones para comprender lo dado, el saber, las situaciones.

Adicionalmente, es sobre la base de transformar los estilos de trabajo – asunto al que ya hice mención él lo referido a práctica de campo y aula abierta – como se alcanzan y se potencian nuevos estilos de cooperación escolar y por consiguiente de producción de los saberes. En la perspectiva de la investigación acción como método de trabajo pedagógico, es necesario el cambio de las relaciones y el lugar de la autoridad en el aula. El educador asumirá el lugar de ser uno más entre los alumnos y esto a su vez a partir de la autonomía que genera tal método, asumen lugares de cooperación autónoma diversa. Potenciando métodos de trabajo dialogales, en los que la autonomía y la cooperación sean básicos para llevar a cabo las actividades escolares, se establecen lazos de amistad, de conocimiento mutuo, de respeto, de reconocimiento y tolerancia, que dinamizarán las relaciones entre el maestro y los alumnos y entre los alumnos mismos, relaciones que estarán medidas ya no por la fuerza y el autoritarismo, sino por el interés común y el espíritu de cooperación y autonomía. En esa dirección se debe desplazar la escuela decolonial, pues sobre la base de constituir seres autónomos mediante prácticas orientadas a la autonomía, es como nos acercamos a los ideales, de una educación para la emancipación y la formación, para el reconocimiento, y la inclusión, para la tolerancia y el respeto por lo diferente, y para la reivindicación de lo humano y de la vida en todas sus expresiones.

Conclusiones

- Analizar el tema del conflicto y del postconflicto tiene fundamento para los efectos de esta investigación, en la medida que abre posibilidades para comprender cuál debe ser el papel de la escuela en la tarea de contribuir a los propósitos de la paz. Si bien, en los temas de la agenda de discusión en La Habana (Cuba), lo referente a la escuela y a la educación para el postconflicto no es tema central, no hay que olvidar que asuntos como la inserción, las víctimas, los derechos humanos, la democracia, entre muchos otros, son temas tratados en los

programas escolares y que dependiendo de lo que se alcance en los diálogos de paz, compromete directamente a la escuela, para generar desde estas temáticas, nuevos derroteros curriculares y pedagógicos que contribuyan en el apoyo a la reinserción de los combatientes, al rescate de la memoria y de las víctimas, a clarificar la responsabilidad histórica de los grupos políticos y las elites nacionales en el conflicto y en general a reconstruir la historia nacional como fundamento para pensar distinto nuestro presente.

- En el análisis sobre la trayectoria y enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato, se logra determinar un fenómeno de asincrónica que se da de entre los avances epistemológicos y conceptuales de las ciencias sociales y la enseñanza de las mismas en el aula. En relación con los avances conceptuales de los saberes sociales, debe recordarse que se generan desde las distintas corrientes de pensamiento filosófico y teórico renovadoras, como el marxismo, la escuela de los anales, la geografía crítica, la pedagogía crítica, el pensamiento decolonial, entre otros. En relación con la enseñanza de las ciencias sociales, en la medida que aún impera la enseñanza conductual, memorística, determinista, y lineal de los saberes sociales. La asincronía surge en razón a que los nuevos conceptos, teorías y concepciones del saber social, no irrigan la enseñanza de los mismos saberes sociales en el aula, para transformar, prácticas pedagógicas y sentidos y significados epistemológicos de las ciencias sociales, siendo la escuela cada vez más una institución anacrónica con la interpretación del pasado y con la crítica del presente. En este ámbito, la idea de unas ciencias sociales decoloniales puede convertirse en una vertiente de trabajo pedagógico en la que confluyan por un lado el saber teórico filosófico actualizado de los saberes sociales, mientras que por el otro lado, confluirán nuevos conocimientos y prácticas pedagógicas que dinamicen y renueven la enseñanza y potencien a la escuela como institución crítica y orientadora de la sociedad.

- El pensamiento decolonial, aparece en la última década del siglo XX, aunque sus orígenes pueden remontarse de hecho mucho antes. Es un pensamiento crítico, que partiendo desde los fundamentos culturales e históricos de las civilizaciones no europeas, se levanta como respuesta a los problemas complejos de la sociedad contemporánea, que la modernidad y con ella el pensamiento racionalista no ha podido resolver y que cada vez está más distante de poder dar respuestas eficaces a los mismos. Es en eso fundamentalmente en lo que consiste su sentido crítico y alternativo, en la capacidad de leer y ofrecer miradas distintas que hagan posible pensar que aún podemos transformar el mundo. Además, desde la perspectiva sociológico política, el pensamiento decolonial brinda elementos para comprender el orden geopolítico colonialista. Entonces, en esa dirección y con fundamento en las categorías establecidas por Boaventura de Sousa Santos, conocidas como sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, es que se comprende lo que el mismo autor denomina el pensamiento abismal, es decir, desde estas sociologías es posible la comprensión del orden geopolítico moderno, gestor de los procesos de colonización, saqueo, barbarie, invasión y genocidio sufrido por las civilizaciones y culturas del sur por parte de la cultura europea y en los últimos doscientos años las sociedades norteamericanas. Ahora bien, ese mismo pensamiento, que descentra la comprensión del orden colonial, ofrece desde dentro como categoría, una postura crítica para la conciliación y la transformación. Con base en lo que el autor citado establece como ecología de saberes, es posible pensar la realidad de la humanidad desde unas lógicas complejas de tipo intercultural, que superen los esquemas de la lógica racionalista norte sur y posibiliten una nueva historia de las civilizaciones, una nueva comprensión de lo humano, una nueva reconfiguración de las relaciones con la naturaleza y una nueva idea del mundo, más allá del consumismo, de la globalización, de la exclusión y

del apocamiento de los otros, como fuente para la superación de la guerra y la revalidación de la vida. En el contexto nacional, este pensamiento decolonial, ofrece posibilidades para entender las diferencias que de todo orden caracterizan la sociedad colombiana, pero también, da elementos para pensar distintas las rutas que pueden abrirse de cara a los tiempos de la paz y el postconflicto. En relación específica con lo tratado en esta investigación, la escuela en perspectiva decolonial, constituye en sí misma una apuesta por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural nuestra, por la verdad, por el saber intercultural, por la memoria, por los ideales, valores y principios que hagan posible la recomposición del tejido social y ubiquen en el centro de todo la vida como lo más importante y necesario.

- En relación con la propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales, que se ofrece en el capítulo cuarto de esta investigación, es necesario decir dos cosas. En primer lugar que es significativa en la medida que a partir de ella, se le da un lugar y un significado distinto a la institución escolar. El concepto de escuela que encierra la propuesta es el de una institución proactiva e interactiva con la realidad y desde la crítica, que busca la recuperación del ser humano y de la vida como lo principal. Se le ubica como una institución que debe interactuar mayormente con la comunidad y con el entorno espacial. Sus prácticas pedagógicas, sus programas curriculares, sus actividades y sus integrantes, deben estar más en contacto con la realidad y hacer de ella el ámbito que retroalimente todo lo que ocurre en la institución. Desde esa relación: escuela- realidad sociocultural, realidad del entorno, es posible lograr que la escuela sea verdadero actor social y por ello mismo institución orientadora y transformadora de la realidad en la que está inmersa.

En segundo lugar, considero que el concepto de escuela que ella comporta, por estar pensado desde la decolonialidad y la pedagogía crítica, se constituye en alternativa en razón a que

busca la superación del pensamiento colonial abismal, sobre la base de incorporar y cimentar como propio los discursos de la descolonización, la interculturalidad y lo postcolonial, siendo estos discursos en sí mismos nuevas concepciones para unas ciencias sociales nuevas. De la misma forma, los nuevos estilos de trabajo y de intercambio, las nuevas relaciones de poder que se establecen, las nuevas prácticas pedagógicas que ella comporta, son una alternativa a las prácticas de aula de la escuela tradicional, pues instituye nuevas actividades, salidas de campo, materiales, textos y fines entorno al saber y de igual manera le otorga otro protagonismo a quienes interviene en el acto pedagógico.

- No es muy común encontrar trabajos que desde la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial, se adentren en el tema de las reformas curriculares y de los proyectos institucionales escolares. Esto nos indica que tanto desde el pensamiento de Freire en abierto diálogo con el pensamiento de Boaventura de Sousa y por ahí con el pensamiento decolonial, son un campo novedoso y rico en ideas y posibilidades que permitan pensar modelos de escuela y de enseñanza de las ciencias sociales acordes con entornos culturales y sociales en la perspectiva de una institución escolar más significativa, más comprometida y más ajustada a las realidades de la comunidad donde ella se inscriba. Nuestra propuesta en ese sentido es un proyecto inicial y pionero si se quiere en el tema y que por ello mismo está abierto a reconfigurar, a mejorar, a ampliar, sobre la base de las experiencias futuras.

- La propuesta pedagógica con que concluye esta investigación, está fundamentada en un ideal de educación y de pedagogía centrado en el pensamiento postabismal y de la pedagogía crítica, que busca recuperar el sentido de humanidad en todas las acciones del hombre, el respeto por la naturaleza, el reconocimiento de la interculturalidad, la reconfiguración de pasado y la reinterpretación del presente, la autonomía y la reivindicación de la vida como lo

fundamental. Desde ese ideal de educación y pedagogía, he considerado el carácter de las ciencias sociales y su enseñanza en el bachillerato, como también algunos aspectos de orden didáctico de las mismas. Sin embargo, puede pensarse desde ese mismo ideal de educación y pedagogía, el concepto de currículo, de evaluación, de maya temática, de proyectos interdisciplinarios, de investigación y producción de saberes y de actividades extracurriculares, entre otras, que son en últimas los demás aspectos que darían identidad a una escuela alternativa desde la decolonialidad. Mi trabajo en esa dirección constituye el primer paso.

Bibliografía

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid, España: FCE.

Alape. (1983). *El Bogotazo: memorias del olvido*. Bogotá, D. C.: Fundación Universidad Central.

Alape, A. (1985). *La paz, la violencia: testigos de excepción*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Álvarez, G. (2007). Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930 - 1960 Universidad Nacional de Educación a Distancia Facultad de Educación Departamento de Historia

Borrero, A. (2006). Educación y política, la educación en lo superior y para lo superior.

Simposio permanente sobre la universidad. Conferencia VI 2006. Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana.

Briceño, S., & Martínez, N. (2008). Innovación y enseñanza de las ciencias sociales.

Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales - IIEC, 2(3), 4-

10. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de

http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/44_196_v2n3silvamartinez.pdf

Bushnell, D. (2012). *Colombia: una nación a pesar de sí misma*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Camacho, A. (1992). Narcotráfico y sociedad en Colombia: Contribución a un estudio sobre

el Estado del Arte. *Boletín socioeconómico*, 1(24-25), 79-96. Recuperado el 10 de

marzo de 2015, de

<http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/Narcotrafico%20y%20sociedad%20en%20Colombia%20Contribucion%20a%20un%20estudio%20sobre%20el%20estado%20del%20arte.pdf>

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- de Roux, R. (1998). *Como se legitima una conquista*. Bogotá, D. C.: Nueva Américva.
- de Sousa, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
Recuperado el 22 de marzo de 2015, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>
- de Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- de Sousa, B. (2010a). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*.
Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Del Pozo, P. (2004). Planteamiento críticos y alternativos en Geografía. *Finisterra*, 39(78),
47-62. Recuperado el 4 de abril de 2015, de
http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2004-78/78_02.pdf
- El Telégrafo. *Editorial Cartón Piedra*. (17 de marzo de 2014). Ecuador: El Telégrafo
- Freire, P. (1998). *“Pedagogía de la esperanza*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas*. México, D. F.: Grijalbo.
- Gómez, H. (2003). *El conflicto: callejón sin salida*. Bogotá, D. C.: PNUD.
- Guerrero, A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.
- Guevara, C. (2012). *La formación como fundamento espiritual y camino histórico: América Latina*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 1-15.
- Hobsbawm, E. (1990). *La era del imperio*. Barcelona, España: Labor Universitaria.
- Huntington, S. (2002). *¿Choque de civilizaciones?* Madrid, España: Tecnos.
- Leal, F. (2006). La política de seguridad democrática 2002 – 2005. *Análisis político*, 19(57), 3-30.
- Leal, F. (1984). *Estado y política en Colombia*. Bogotá, D. C.: Siglo XXI.
- Mardones, J. (1991). *La filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España: Antrophos.
- Medina, C. (2001). *Escuela integral alternativa*. Bogotá, D. C.: Rodríguez Quito.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público de Colombia. (Febrero 15 de 2002). *Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 44.710.
- Moreno, N., & Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela?* Geopaideia: Geopaideia.
- Murillo, F. (2010). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid, España: UAM.
- Neré, J. (1982). *Historia contemporánea. Capítulo X*. Barcelona, España: Labor Universitaria.
- Ocampo, J. (1984). El proceso político, militar y social de la independencia. En *Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Capítulo I*. (págs. 17-129). Bogotá, D. C.: Procultura.
- Ocampo, J. (1990a). *¿Qué es el liberalismo colombiano?* Bogotá, D. C.: Plaza y Janés.
- Ocampo, J. (1990b). *¿Qué es el conservatismo colombiano?* Bogotá, D. C.: Plaza y Janés.

- Ocampo, J. (2006). *Historia ilustrada de Colombia*. Bogotá, D. C.: Plaza & Janés.
- Ortiz, J., Ayala, C., Chaparro, J., Sarmiento, J., & Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual. Área de ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: ICFES.
- Palacios, M. (2007). *Modelos pedagógicos. Módulo 1*. Chocó, Colombia: Universidad Tecnológica del Chocó.
- Presidencia de la República de Colombia. (Abril 24 de 1984). *Decreto 1002. Por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 36.615. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (Enero 11 de 1962). *Decreto 45. Por el cual se establece el ciclo básico de educación media, se determina el plan de estudios para bachillerato, y se fijan calendario y normas para evaluar el trabajo escolar*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 30704. Recuperado el 11 de marzo de 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (Julio 25 de 1963). *Decreto 1710. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la educación primaria colombiana y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial 31.169. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf
- Puigros, R. (1989). *La España que conquistó el nuevo mundo*. Bogotá, D. C.: Áncora.
- Rettberg, A., Camacho, A., Chaux, E., García, A., Iturralde, M., Sánchez, F., . . . Wills, L. (2002). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes - Fundación Ideas para la Paz.

Rodríguez, A. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.

Rodríguez, E., Lache, N., Rodríguez, A., & Geopaideia. (2013). Construcción de conocimiento social y formación de pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la geografía. *Ciudad Paz-Ando*, 5(2). Recuperado el 19 de marzo de 2015, de <http://revistaciudadpazando.udistrital.edu.co/index.php/30-articulos-revista-2/79-articulo-5-vol-1-num-2>

Rodríguez, J. (1995). *Mayo de 68: una razón histórica*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

Rojas, E., & Villegas, A. (1993). *Colombia ¿paz o guerra civil?* Bogotá, D. C.: Pijao.

Silva, A. (1998). *Álbum de familia*. Bogotá, D. C.: Norma.

Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid, España: Siruela.

Tirado, A. (1984). El Estado y la política en el siglo XIX. En *Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Capítulo XII*. (págs. 327-383). Bogotá, D. C.: Procultura.

Universidad Autónoma de México. (2013). Descolonización epistemológica del sur. México, D. F. Recuperado el 22 de marzo de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU&feature=youtu.be>

Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarsbrücken: EAE.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica. En Corprodic, *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, D. C.: Corprodic.

Velasco, G. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14(1), 78-89. Recuperado el 20 de marzo de 2015, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/19819/1679>

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Melgarejo, P. *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés.
- Weber, M. (1978). *Historia económica general*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Werner, J. (1994). *Paideia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.