

Caminos a Abya Yala: Propuesta Didáctica para el abordaje de Saberes Decolonizadores en las Ciencias Sociales

Yina Sofía Cuenca Almario¹

Institución Educativa Fidel de Montclar, Colombia

Recepción: 07/04/2021

Evaluación: 10/06/2021

Aprobación: 12/08/2021

Artículo de Investigación-Científica

DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.95>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue formular una propuesta didáctica denominada “Caminos a Abya Yala: viajando al diálogo de saberes en el aula” para el abordaje de saberes decolonizadores en las Ciencias Sociales del grado sexto, como un aporte al proceso de construcción de una propuesta real de educación popular en la escuela (Mejía, 2013) y la construcción de estrategias didácticas alternativas trabajada desde los intersticios de uno de los dispositivos más eficientes y colonizadores en la escuela: la didáctica.

Para este fin se recurrió a la estrategia de Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MBI) que arrojó al proceso investigativo tres enfoques conceptuales para guiar la investigación; los saberes descolonizantes, la interculturalidad y el diálogo de saberes; se realizó la selección de un corpus de 41 documentos, la construcción de fichas bibliográficas que permiten el abordaje de saberes descolonizantes en el aula y, por último, la entrega de secuencias didácticas que orientan el trabajo a realizar en el aula, asociadas a los ejes curriculares del área de Ciencias Sociales y un aparte con los criterios de evaluación sugeridos.

Nos interesa la forma de conocer y saber de los seres que habitan el universo, los saberes ancestrales que establecen otro tipo de relación con la

¹ Magister en Educación, docente de área de ciencias sociales en Institución Educativa Fidel de Montclar, Colombia. Grupo de investigación: Historia, Educación y Desarrollo-HISED. Línea de investigación: Historia de la Educación en América Latina e Historia Regional. Correo electrónico: yina.sofia@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-6820-8049>

tierra, los animales y los ciclos vitales, relaciones sistémicas que permiten cambios en la forma de sentir-pensar, y que pueden aportar a cambios en las formas de vida extractivista a la que han sido arrastrados los territorios por causa del “desarrollo” propuesto por Occidente, apunta a la construcción de procesos interculturales mediante los cuales los sujetos visibilicen y cuestionen la colonialidad del saber, una resignificación que comprenda la relación horizontal entre los saberes epistémicos occidentales y los saberes epistémicos ancestrales.

Palabras clave: Ciencias Sociales; diálogo de saberes; interculturalidad; propuesta didáctica; saberes descolonizantes.

Roads to Abya Yala: Didactic Proposal for the approach of Decolonizing Knowledge in the Social Sciences

Abstract

The objective of this research is to formulate a didactic proposal called “Paths to Abya Yala: traveling to the dialogue of knowledge in the classroom” for the approach of decolonizing knowledge in the social sciences of the sixth grade to the Bibliographic Informational Mapping strategy (MBI) that I threw into the process investigative three conceptual approaches to guide research: the knowledge decolonizing, interculturality and the dialogue of knowledge. A selection was made of a corpus of 41 documents, the construction of bibliographic records that allow the approach of decolonizing knowledge in the classroom and finally the delivery of sequences didactics that guide the work to be done in the classroom, associated with the curricular axes of the Social Sciences area and an aside with the suggested evaluation criteria.

We are interested in the way of knowing and knowing about the beings that inhabit the universe, the ancestral knowledge that establishes another type of relationship with the land, animals and life cycles, systemic relationships that allow changes in the way of feeling-thinking, and that can contribute to changes in the forms of extractivist life to which they have

been territories dragged by the “development” proposed by the West, points to the construction of intercultural processes through which subjects make visible and questions the coloniality of knowledge, a resignification that includes the relationship horizontal between western epistemic knowledge and ancestral epistemic knowledge, that the first does not qualify as superior and the second as inferior.

Keywords: Social Sciences; knowledge dialogue; interculturality; didactic proposal; decolonizing knowledge.

Caminhos para Abya Yala: Proposta Didática para a Abordagem da Descolonização do Saber nas Ciências Sociais

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi formular uma proposta didática denominada “Caminhos para Abya Yala: viajando ao diálogo dos saberes em sala de aula” para a abordagem da descolonização do conhecimento nas Ciências Sociais do sexto ano, como contribuição ao processo de construção de uma proposta de educação popular real na escola (Mejía, 2013) e a construção de estratégias didáticas alternativas trabalhadas desde os interstícios de um dos dispositivos mais eficientes e colonizadores da escola: a didática.

Para tanto, foi utilizada a estratégia de Mapeamento da Informação Bibliográfica (MBI), que lançou no processo investigativo três abordagens conceituais para orientar a investigação; a descolonização do saber, a interculturalidade e o diálogo do saber; Procedeu-se à seleção de um corpus de 41 documentos, à construção de registos bibliográficos que permitem a abordagem de saberes descolonizadores em sala de aula e, por fim, à entrega de sequências didáticas que orientam o trabalho a realizar em sala de aula, associado a os eixos curriculares da área das Ciências Sociais e uma secção autónoma com os critérios de avaliação sugeridos.

Interessa-nos a forma de conhecer e aprender sobre os seres que habitam o universo, saberes ancestrais que estabelecem outro tipo de relação com a terra, os animais e os ciclos da vida, relações sistêmicas que permitem mudanças na forma de sentir-pensar, e que pode contribuir

para mudanças nos modos de vida extrativistas para os quais os territórios foram arrastados por causa do “desenvolvimento” proposto pelo Ocidente, aponta para a construção de processos interculturais por meio dos quais os sujeitos tornam visíveis e questionam a colonialidade do conhecimento, uma ressignificação que inclui a relação horizontal entre conhecimento epistêmico ocidental e conhecimento epistêmico ancestral.

Palavras-chave: Ciências Sociais; diálogo de conhecimento; interculturalidade; proposta didática; conhecimento descolonizador.

Introducción

Este trabajo tuvo como objetivo general formular una propuesta didáctica para el abordaje de saberes decolonizadores en las Ciencias Sociales del grado sexto, lo que propicia la coexistencia, la copresencia de culturas en el aula de clase, el diálogo de saberes y la posibilidad de reorientar nuestra práctica pedagógica en la tentativa de reconstruir el saber, al asumir su proceso de decolonización, reinventar nuestros procesos de identificación a partir del diálogo intercultural entroncados en los saberes vitales que proponen nuestras comunidades. Se establecen reflexiones en torno a preguntas como: ¿es posible abordar saberes descolonizadores en los estudiantes del Putumayo a partir de la implementación de la propuesta didáctica “Caminos a Abya Yala: viajando al diálogo de saberes en el aula”?

Si bien esta pregunta encierra contradicciones al proponer abordar saberes descolonizantes desde un dispositivo por excelencia colonizador como la Didáctica, se necesita precisar que hay un intento de contribuir en esta propuesta al enfoque de estrategias didácticas alternativas (Torres, 2013) desde los sentidos de la educación popular, un reto que traza Mejía (2013), entre otros, al denotar la urgente necesidad de hacer a un lado las prevenciones de uno y de otro lado y caminar hacia el encuentro de la educación popular y la escuela para recuperar los procesos culturales específicos de cada comunidad, y alejar al docente del papel de instrumentalizador de didácticas sin la reflexividad que es propia del oficio de educar. El pueblo Nasa, desde sus prácticas espirituales, lo llamaría “darle la vuelta”, es decir tomar un mecanismo que ha sido entregado para unos fines de homogenización cultural y voltearlos a que aporten al diálogo de saberes y al reconocimiento de la diversidad epistémica.

Para responder a la pregunta planteada, se desarrollaron tres objetivos específicos relacionados con los componentes de la didáctica, como son los contenidos, las metodologías y la evaluación. El primer objetivo específico responde a generar un corpus de documentos (textos literarios, fotografías, mapas, audiovisuales) que sirvan de orientación a los docentes en cuanto a qué material pueden utilizar para abordar saberes decolonizantes; el segundo objetivo es sugerir estrategias metodológicas a partir de secuencias didácticas para trabajar el corpus de documentos en el aula, secuencias que propicien el diálogo de saberes y los procesos identificatorios a partir de la interculturalidad, y el tercer objetivo es presentar una propuesta para evaluar el abordaje de saberes decolonizantes. Fue una investigación cualitativa documental bibliográfica; la generalidad es revisión bibliográfica y su profundidad es analítica; el diseño para el análisis se realizó a través de Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB), André, C. (2011), y fichas bibliográficas.

1. Contextos

Desde diversos escenarios se viene afirmando que las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y espirituales que se dan entre un determinado pueblo o comunidad con su entorno o contexto permanente de vida, constituyen la base de sus procesos de identificación y de su proyecto o plan de vida, que se debería ver reflejado en sus procesos formativos.

Este elemento se convierte en hecho fundamental que identifica y diferencia un pueblo de otro, toda vez que la dinámica o ejercicio de territorialidad lleva a que los sujetos colectivos se sientan parte integrante del territorio, sin el cual no ven otras formas de vida donde puedan continuar sus proyectos o sueños colectivos.

Esta realidad de conexiones y nexos territoriales, sumada al ejercicio político, la historia común, la cultura y las diferentes expresiones y métodos de comunicación, formación e interacción, configuran los procesos de identificación de sujetos individuales y colectivos, los que se deben fortalecer y revitalizar desde una formación contextualizada en la búsqueda de la formación de un ser social humanizado y humanizante, es decir, un ser que dialogue y se relacione de forma armónica y equilibrada con los otros, no solo humanos, sino todos los seres de la creación, un ser que camine hacia la creación de ese buen vivir, que dirían los hermanos

indígenas andinos; vivir bonito, que dirían los amazónicos que están de este lado de la orilla, con lo que se gesta con sus actos cotidianos esta otra cosmovisión: la cosmovisión andino-amazónica.

El proceso histórico del territorio del Putumayo es reflejo de este complejo proceso de identificación al ser un pueblo surgido de la unión de colonos de Antioquia, Cauca, Caquetá, Eje Cafetero, Huila, Nariño, Tolima y la Costa Caribe y muchos otros lugares en menor proporción, proceso que continúa en construcción y requiere procesos de formación significativos que incluyeran a la comunidad educativa en su construcción, recuperación, apropiación y expansión desde el diálogo profundo entre pueblos indígenas –15, según la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP)–, las comunidades negras y campesinas/colonas.

Las economías extractivas se han arraigado en el medio y bajo Putumayo; la extracción de petróleo, extracción de oro y otros minerales y puntualmente la economía cocalera, aunada al conflicto armado, han contribuido a permear a sus habitantes con un pensamiento económico capitalista en el cual se despoja a la tierra, la vida y el trabajo de su valor sagrado y se los ve como simples bienes de uso, lo que contribuye a construir una niñez y una juventud frágiles, desarraigadas de los saberes que poseen sus territorios. Este pensamiento eurocéntrico se apoderó de América desde hace más de 500 años, y se necesita un cambio de paradigma, que se viene trabajando desde la denominada decolonización y las epistemologías del sur en los campos académicos o en los espacios comunitarios de América como saberes tradicionales que alimentan pensamientos del buen vivir.

2. Saberes serpenteantes construyen caminos itinerantes

Como lo señala Albán (2006), “la dicotomía entre conocimiento y saber ha oscurecido la posibilidad de reconocer que comunidades como las indígenas y las afros son productoras de conocimiento”; al primero se le da un estatuto de cientificidad, al segundo un lugar en las “epistemologías no rigurosas” ancladas en tradiciones populares asociadas a la magia y al folclor, que Souza (2010) denominó como la monocultura del saber y del rigor, y Mignolo (2000), al seguir los hilos trenzados por Quijano, la designa como una geopolítica del conocimiento que tiene su centro en la colonialidad del saber. Sin embargo, y a pesar de esto, del territorio emerge un proceso de reafirmación cultural que pone en tensión el sentido diferenciador con

el cual se buscó determinar que Occidente tiene conocimiento científico y los “otros” tienen saber popular. Las comunidades se reafirman sobre su producción de saber al redefinirlo, lo que trasciende el sentido folclórico y descalificante que se le había otorgado, y lo habita desde sentidos más profundos, desde la reafirmación de sus prácticas epistémicas.

En nuestro contexto, el saber se diferencia del conocimiento, y adquiere unos sentidos muy palpables, si tenemos en cuenta que, a las personas mayores de la comunidad, que atesoran prácticas epistémicas propias, se las denomina sabedores y sabedoras. Y ¿en qué radica esta diferencia: principalmente, radica en que una de las características de este saber es que es integrado, que no transita la fragmentación, la disciplinabilidad del conocimiento occidental que ancla su fuerza en la división y especialización; el saber ancestral es sistémico y esto es coherente con su visión cíclica y espiral del tiempo-espacio, además de ligar la producción del saber alrededor de la producción, y la crianza de la vida -no solo la vida humana-. Al respecto nos aportan Carvalho y Flórez:

El proceso de creación, reproducción y transmisión de los conocimientos tradicionales no pasa por esa fragmentación disciplinar. Aun cuando esos conocimientos también tengan su dimensión empírica, experimental y objetiva, les damos el nombre de saberes justamente porque son integrados. Además, casi todos los saberes tradicionales son multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, y no son construidos ni transmitidos de un modo neutral y despersonalizado; por el contrario, son saberes justamente anclados en los maestros o sabedores. (2014, p. 133).

El denominado saber local, que tiene su centro en las sabidurías ancestrales. En otras palabras, “es un saber ritual ligado íntimamente a la producción y a la reproducción de la vida. Por esta razón el saber local sólo es funcional al interior de una comunidad. No vale fuera de un contexto concreto. Para entenderlo es preciso participar” (Cox, 1996, p. 7). El saber es un aprendizaje que sirve a la vida, que camina con la vida y sus ciclos: el nacer, el crecer, el reproducirnos y la muerte, no tienen otra razón de ser; el conocimiento puede alimentarlos o exterminarlos; el saber está en el mundo del hacer, en el mundo de las decisiones que camina cada ser.²

² Reflexiones a propósito de ejercicios de observación participante en espacios de compartir de plantas sagradas con el sabedor del pueblo Camëntsá -Taita Alfredo Mutumbajoy, Putumayo (2021).

Ahora bien, el territorio alberga una gran heterogeneidad de experiencias, procesos y saberes aun invisibilizados y no reconocidos a fondo por el Estado o por la academia. Se trata de una multiplicidad de saberes que se gestan, como lo señala Tobar (2020), en los espacios como la “Gran cordillera Andina, y la selva amazónica, las malocas, las lagunas, los ríos, los páramos, las chacras o los espacios de la casa han sido y siguen siendo, espacios bioculturales fundamentales para la regeneración de múltiples saberes y de la vida misma.” (p. 83).

En el marco de abordar el trabajo investigativo denominado *Caminos a Abya Yala*, se realizó un MIB y se extrajeron tres enfoques conceptuales interrelacionados: saberes decolonizantes, interculturalidad y diálogo de saberes. En seguida, se exponen algunas consideraciones realizadas sobre cada enfoque con base en los textos analizados.

3. Saberes decolonizantes

Este esquema da cuenta de la complejidad que aborda la teoría decolonial, que se sustenta en diversos autores (Quijano, 2000; Walsh, 2007; Escobar, 2003; Castro Gómez, 2010), una apuesta que nos proponía Martí en su ensayo fundante *Nuestra América*: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas” (Martí, 2002, p 18) y esta adicional: “trincheras de ideas, vale más que trincheras de piedras” ” (Martí, 2002, p. 15), en que se argumenta sobre la necesidad de gestar el pensamiento americano, pero el pensamiento americano ya se había gestado, solo que el discurso civilizatorio que había encubierto (Dussel, 1994) a las epistemes indígenas y negras con la barbarie, lo había invisibilizado, deslegitimado y acallado, vía violencia.

América Latina es un hormiguero social, un campo muy fértil, con pluralidad de epistemes que, desde la reinención de la política, apela a las formas comunitarias autónomas de gobernarse, experiencias que se nutren de los tres ejes de pensamiento que nos constituyen: el ancestral, el occidental y el africano, fruto del proceso de mestizaje. En este caso, nuestra atención nos lleva a adentrarnos a dialogar con estos saberes locales y otros que seguramente van emergiendo desde las prácticas que se vivencian en este territorio y se encuentran más vivas en el mundo ritual, en la música, en la danza, en el tejido, en la alimentación, en las prácticas de crianza, en las prácticas de cultivo.

Este pensamiento, como lo plantea Souza Santos al explicar sus líneas abismales, donde se establecen dos espacios delimitados: uno, el espacio del mundo de Occidente, el de la modernidad que se regula por la tensión entre regulación/emancipación, y nuestros sures, sures no solamente geográficos, sino sures hermanos en sus historias de explotación, saqueo y dominación política, social y epistémica, zona colonial que se movía en la dicotomía entre apropiación/violencia, el estar en lugares separados por esta línea imposibilita la copresencia de los dos lados de la línea, lo que elimina la posibilidad de un diálogo de saberes entre iguales; lo suyo, lo moderno, el conocimiento, es científico; lo otro es magia, opiniones, tradiciones, pero no conocimiento; a esto el autor lo ha referido como “la monocultura del saber y del rigor” (Souza Santos, 2010). Gran parte de esta monocultura se basa en la idea de que el único conocimiento válido es el conocimiento científico, académico e institucionalizado, con desprecio y minusvaloración de otras epistemologías “no rigurosas” —conocimientos populares, conocimientos tradicionales, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, conocimientos locales—.

Ante estas líneas abismales, se plantea el pensamiento posabismal, un pensamiento descolonizador, que incita a la construcción de nuestras epistemologías del sur, de las ecologías de los saberes, apuestas por realizar experiencias sociales en los territorios, partir de «un paradigma otro» (Escobar, 2003); la posibilidad misma de hablar sobre «mundos y conocimientos de otro modo», anteponer la glocalidad a la globalización imperial, dar lugar a un pensamiento situado que se dialogue con los habitantes de un territorio, sus problemas, sus propuestas, su visión cultural y espiritual, y que ese diálogo permita la reflexión sobre cómo se produce el conocimiento desde otras racionalidades, esto en clave de un diálogo de saberes, que no es una propuesta direccionada hacia el etnocentrismo, que es otra cara del eurocentrismo, sino hacia la necesidad de establecer un diálogo de saberes, no para descartar la racionalidad moderna, sino para interpelarla y disputar su posicionamiento hegemónico y monocultural.

4. Interculturalidad

La interculturalidad es el último mecanismo de integración social erigido por el pensamiento de Occidente en respuesta a los graves genocidios

sociales que han generado los planteamientos del asimilacionismo, integracionismo y multiculturalismo; esta categoría, con sus debilidades, consiste en considerar que todas las culturas no solo son valiosas, sino pueden ser intercambiables, se pueden relacionar las unas con las otras; este mecanismo tiene sentido en todo tipo de sociedad, incluso más en una sociedad monocultural, pues al relacionarse consigo misma llegará solamente a una especie de endogamia cultural. Lo interesante de esta propuesta está en la extensión de su aplicación social: el lugar no es solo la escuela, como lo ha interpretado el integracionismo, sino toda la sociedad.

5. Diálogo de saberes

El movimiento pedagógico latinoamericano ha avanzado hacia la construcción de un diálogo de saberes como una propuesta metodológica, cuyos principios fundantes se atribuyen a Freire, quien, en su texto *Pedagogía del oprimido*, afirma:

El diálogo fenomeniza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta, los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y en él coinciden; en él se ponen y se oponen. Vemos que de este modo la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico sino la propia historización. (Freire, 1972, p. 12)

En el desarrollo de su movimiento de educación de base, Freire aporta ideas y experiencias para esta visión educativa que, a su vez, tiene un enfoque pedagógico y un método pedagógico propio que, según la pedagoga Fabiola Bernal, asocia categorías tales como interculturalidad, inclusividad, afectividad, conciencia libertaria y la acción participativa (Bernal, 2014).

En este sentido, la propuesta de investigación se vertebra a partir de las concepciones sobre lo que suponen los diálogos de saberes; es decir, como:

La posibilidad en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas, donde los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen

diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario. (Luna y Alfonso, 2008, p. 455)

Y se propone este diálogo de saberes en un territorio biodiverso y multicultural como lo es el Putumayo, donde se necesita retornar acuerdos de convivencia y de buen vivir, traer el diálogo como forma de solucionar los conflictos y de reconocer el saber del otro, un diálogo de saberes en la escuela en torno a otras tres categorías de pensamiento, como lo son: la interculturalidad, los procesos de identificación y la apropiación de saberes locales y descolonizantes.

6. Tejiendo la propuesta

Así se lo cuestiona Walsh (2007) en su artículo ¿Son posibles unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Nos hemos preguntado, en esta investigación, si son posibles esas Ciencias Sociales Otras en las instituciones educativas del bajo Putumayo, y nos hemos propuesto hacerlo desde pequeños aportes, como las lecturas que nos han llevado a acercarnos al pensamiento descolonizador, pero, también, las lecturas, los audiovisuales, las imágenes que confrontan estas dinámicas de colonialidades (Quijano, 2015) del saber, del poder, del ser y una más, que no desarrolla el autor, pero amplía el espectro de la colonialidad: aquella que se ejerce sobre la naturaleza en la perspectiva antropocéntrica del capitalismo. Todos estos documentos permiten abrir resquicios por donde se filtren otras miradas, otras ritualidades, otras voces y otros tantos silencios y escuchas necesarias para ese diálogo Otro: “la razón decolonial es una actitud que debe traducirse en una aptitud, es un hueco que debe querer hacerse al mundo” (Haber, 2011); consiste en trabajar y prestar las manos para la crianza de la vida y no cruzar las manos ante el proyecto de muerte que está inserto en el proyecto de “desarrollo” capitalista.



Cartografía con simbología del Aby Yala, elaborado de forma colectiva con estudiantes del grado sexto, I.E.R Divino Niño -Puerto Caicedo- Putumayo.

Las secuencias didácticas se estructuran en cuatro momentos: el amanecer, el atardecer, el anochecer y los sueños; esta estructura surge de la construcción metafórica del viaje por diferentes culturas. En general, en el viaje, en la planeación de los viajes, se planearon las actividades a realizar por franjas horarias: se tiene que, en las mañanas, se crean espacios para aprendizajes prácticos y asociados a saberes de la Madre Tierra; el atardecer es más suelto, más autónomo (descanso o posibilidad de adentrarse en las propias búsquedas que nos llevaron al territorio); en el anochecer se vive lo comunitario ritual (Cusicanqui, 2010) y el sueño, un espacio de creación personal, de profundizar las impresiones del día y de valorar (evaluar) el camino recorrido.

También se siguen los ritmos del sol y nos permite vivir lo cíclico, elemento común en los saberes indígenas: el ciclo de la vida, de las plantas y el cultivo, donde el tiempo es trascendente; no solo es un transcurrir de minutos en un reloj, sino una oportunidad para constituirnos como gente, como seres humanos, desde la acción y el pensamiento.

Al seguir la tarea propuesta de realizar la revisión de los Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales de la Educación básica para el Grado sexto, se encuentran ejes curriculares, preguntas problematizadoras, ámbitos

conceptuales y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que se asocian a las búsquedas de nuestra investigación; abordar saberes descolonizantes en las Ciencias Sociales del Grado sexto, coincidentes en muchos aspectos; sin embargo, obviamente la perspectiva descolonizante no es un estandarte de los entes gubernamentales, así como la perspectiva histórica de resistencia cultural y el proceso político-organizativo de los pueblos, aunque sí se considera en las reformas educativas del país, esto formaría parte de una interculturalidad funcional (Walsh, 2009) al sistema dominante y no la interculturalidad que define, por ejemplo, el CRIC, como un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes en otro ordenamiento social, aspectos que tienen una particular importancia en este trabajo investigativo, porque, desde la perspectiva de interculturalidad crítica y comprometida con la refundación del Estado, senti-pensamos este trabajo.

Los saberes ancestrales inmersos en el mundo ritual, la música, la danza, el tejido, la alimentación, las prácticas de crianza, y prácticas de cultivo, que se abordan en las secuencias didácticas podrían alumbrar los caminos de una verdadera contextualización curricular; sin embargo, no se ven reflejados en los ajustes a los Planes de estudio de las instituciones educativas, lo que señala una separación entre las prácticas que utilizan los docentes para cambiar los contenidos o procesos artesanales (Angulo, 2006) que lidera el docente y los currículos institucionales que se toman como una carga de trabajo institucional y no como una herramienta pedagógica, lo que desdibuja la noción de currículo que plantea Alicia de Alba (1991, 2007) como un dispositivo de poder producto de la tensión entre grupos e intereses que afectan a la escuela, pero, al final, negocian, establecen acuerdos para construir esa síntesis de elementos culturales, una construcción que surge de la pugna constante entre Estado y comunidad escolar, considerada esta última como un ser social.

La alarma está en la debilidad de las comunidades escolares como seres sociales que no rebaten el poder hegemónico estatal, al utilizar las herramientas sistémicas (el currículo, la didáctica, la evaluación) como unas dagas con las cuales se creen heridas al *statu quo* y se creen intersticios alterativos desde donde se puedan ver y construir otras realidades, y quedarnos en el papel pasivo de asumir los discursos estatales y obedecer la tarea anual de ajustar Planes de estudio sin retroalimentarlos por las prácticas que real y beligerantemente realizamos en el aula.

Estas secuencias se plantean como un intento de sobrepasar el papel de instrumentalizadores para dar a luz prácticas alimentadas por la reflexión y sistematización de nuestra praxis.

Conclusiones

La propuesta didáctica denominada “Caminos a Abya Yala: viajando al diálogo de saberes en el aula” para la incorporación de saberes descolonizadores en las Ciencias Sociales del grado sexto del Putumayo, busca aportar al hacer educativo desde el compromiso de romper la mera transmisión de saberes escolares establecidos curricularmente y aportar, desde la geo localización del saber, a nuevas miradas, para la construcción de nuevas realidades; por ello, se incluyó la descolonización de epistemes como un resultado de un proceso social, político, histórico y cultural de los pueblos y pensadores del sur geográfico, pero también los del sur epistémico.

El pensamiento descolonizador es un paradigma que se consolida académica y socialmente como una propuesta alternativa y alterativa para pensarse otras formas de desarrollo en nuestros sures; no surge como una propuesta única, sino más bien es el resultado de diversos procesos y realidades.

El MIB evidencia una gran cantidad de trabajos académicos recientes que se dirigen a la teorización de este nicho epistémico; sin embargo, también evidencia la necesidad de profundizar en la investigación de las sabidurías ancestrales de forma particularizada más que en profundizar en diferencias teóricas entre uno y otro grupo de académicos, para que desde estas sabidurías se nutra el debate.

Así mismo el MIB y la selección de documentos desarrollada entrega tres enfoques conceptuales alrededor de los cuales giran las propuestas y trabajos académicos en torno a la incorporación de saberes descolonizadores en las Ciencias Sociales: el diálogo de saberes, la interculturalidad y los saberes descolonizantes; unos responden al cómo enseñar, otros a los desafíos de la comunidad educativa al enfocarnos a conocer al otro, con quien enseñamos y aprendemos, y un tercer enfoque conceptual nos interpela sobre qué enseñar. Los tres enfoques nos llaman a la necesidad de avanzar en el desarrollo de propuestas investigativas contextualizadas, pues, pese

a que los mismos Lineamientos curriculares desarrollados por la autoridad educativa mencionan con frecuencia los saberes ancestrales, interés que se refuerza en las políticas culturales, este interés corre en franca contraposición con las decisiones políticas macro del Estado, donde se asesina a sabedores y sabedoras indígenas en las regiones, las resistencias políticas y culturales indígenas se estigmatizan, y la vulneración del derecho a la consulta previa, a la justicia propia y al acceso a la tierra no dejan de vulnerarse, lo que nos evidencia una práctica de interculturalidad funcional, pero no una interculturalidad crítica y emancipadora, interculturalidad que estamos llamados a trabajar los educadores desde nuestro rol de investigadores e intelectuales.

La dimensión política y ética de la propuesta investigativa se enmarcó en la educación popular y la educación propia; nos interesa la forma de conocer y saber de los seres que habitan el universo, los saberes locales y ancestrales que establecen otro tipo de relación con la tierra, los animales y los ciclos vitales, relaciones sistémicas que permiten cambios en la forma de sentir-pensar del ser humano, y que pueden aportar a cambios en las formas de vida extractivista con las que han sido arrasados los territorios por causa del “desarrollo” propuesto por Occidente que, al final, se reproduce con el modelo educativo vigente.

La decisión de elaborar una propuesta didáctica se medió por la necesidad de subvertir la imposición de unas formas de didáctica en el aula y la imposición de cartillas homogéneas que corresponden más al negocio editorial que al mundo del saber pedagógico, que nos arrojan no solo a utilizar la didáctica como dispositivo de control, sino también nos impone qué didáctica se debe practicar en el aula.

Es, pues, una apuesta de construcción de didácticas alternativas, pero nos lanza otro reto: transitar no solo en cambiar los adjetivos: alternativos, alterativos, etc., sino, como lo denunciaba Sousa, volver a problematizar los sustantivos, construir a partir de la memoria profunda (Rivera, 2010) y en el pasado³ reencontrar los nombres propios y las claves para cada hacer; ente ellos, uno que nos pueda responder la pregunta de ¿cómo enseñar?,

³ Al respecto profundiza Sousa (2019): “Pienso que, en este momento, y por lo menos transitoriamente, hay que buscar energías progresistas, sobre todo en el pasado. No se trata de una tarea fácil, porque la teoría de la historia de la modernidad desvalorizó sistemáticamente el pasado en beneficio del futuro” (p. 29).

sin que forzosamente nos obligue a hacerlo de una forma esquematizada y homogénea.

La internet ofrece una gran cantidad de textos que aportan herramientas metodológicas y técnicas de trabajo participativo, sin embargo, se entregan como una gran caja de herramientas que no aparecen asociadas a contenidos y que, de aplicarse de forma vacía, se caerá en el esquema activista que en modo alguno se puede asimilar con la formación política y la meta de lograr la transformación social a partir de la construcción de subjetividades conscientes, críticas y propositivas.

Se sugiere seguir indagando en diferentes direcciones sobre la necesidad de tender puentes entre la escuela y la educación popular a partir del abordaje de los saberes ancestrales sembrados en los territorios, abordajes que permitan profundizar en el saber desde la investigación educativa, y que esta fuese un insumo real para la interculturalidad crítica, en el sentido de que los saberes no se queden en la folclorización, lo que corre el riesgo de caricaturización en el aula, sino, por el contrario, nos permitan desarrollar diálogos de donde emerjan caminos y esperanza para la transformación de nuestra realidad social.

Referencias

- Albán, Adolfo. *Textiendo textos y saberes: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2006.
- André, Claudio Fernando. “*A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores*”. Tesis doctoral, Universidade de São Paulo, 2011.
- Bernal, Fabiola. “*Diálogo de saberes. Los aportes de la otredad en la generación de conocimiento*”. Tesis doctoral, Universidad de la Salle, Costa Rica, 2014.
- Castro-Gómez, Santiago. *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- Cox, Ricardo. *El saber local: metodologías y técnicas participativas*. La paz: Centro de información para el desarrollo, 1996.

- De Alba, Alicia. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM, 2007.
- Dussel, Enrique. *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La paz: Plurales editores, 1994.
- Escobar, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*. No. 1 (2003): 51-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- Haber, Alejandro. “Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo)”. *Revista de Antropología*. No. 23 (2011): 9-49. <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16030>
- Pérez Luna, Enrique y Norys, Alfonzo. “Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela”. *Educere*. Vol. 12. No. 42 (2008): 455-460.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y horizontes. Antología esencial*. Buenos Aires/Lima: Clacso/UNMSM, 2020.
- Martí, José. *Nuestra América*. La Habana: Centros de Estudios Martianos, 2002.
- Ministerio de Educación. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN, 1998.
- Mignolo, Walter. “Diferencia Colonial y razón posoccidental”. En: *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*, editado por Castro-Gómez, Santiago. Bogotá: Pensar, 2000.
- Sánchez, María *et al.* “Mapeamiento informacional bibliográfico en el campo de la enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: el caso del Journal Cultural Studies in Science Education (CSSE)”. *Revista EDUCyT*. No. 5 (2012): 197-222.
- Tobar, Javier. “El saber del corazón y las voces del territorio”. En: *Saberes bioculturales en pie de Re-existencias en el Sur Global*, editado por Ortega, Antonio y Olivieri, Chiara. Granada: Universidad de Granada, 2020.

- Torres Mesías, Álvaro. “Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas”. *Tendencias*. Vol. 14. No. 1 (2013): 187-215.
- Rivera, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- Sousa, Boaventura de. *Para descolonizar Occidente. Más allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.
- Sousa, Boaventura de. *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires/Medellín: Clacso/Cedalc, 2019.
- Sousa, Boaventura de. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.
- Walsh, Catherine. “¿Son posibles unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Reflexiones en torno a las Epistemologías Decoloniales”. *Nómadas*. No. 26 (2007): 102-113.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

Citar este artículo

Cuenca A. Yina S. “Camino a Abya Yala: Propuesta Didáctica para el abordaje de Saberes Decolonizadores en las Ciencias Sociales”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 26-27 No 26-27 (2021): 229-246.
DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.95>