

LA COLONIALIDAD DEL SABER EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE IN FORMAL EDUCATION OF SECONDARY BASICS IN COLOMBIA

Diana Carolina Cadena Nieto¹

Recepción: 28/06/2017; Evaluación: 29/06/2017; Aceptación: 02/08/2017

Resumen

Pensar el problema de la discriminación es un ejercicio múltiple, llevado a cabo diariamente por innumerables sujetos en los más diversos espacios. Sin embargo reflexionar sobre la base epistemológica de las prácticas discriminatorias llevadas a cabo en la escuela en el contexto neoliberal, por ejemplo, parte de una reflexión sobre el saber considerado como *válido* en estos espacios educativos. Para esto, el texto abordará una revisión y análisis del concepto de *Colonialidad del saber*, así como los aportes realizados por Edgardo Lander, Boaventura de Sousa Santos y Santiago Castro-Gómez. Con esto, se buscará leer la situación actual del área de Ciencias Sociales en los colegios de educación formal en Colombia desde los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Palabras clave: Ciencias sociales, colonialidad del saber, discriminación, epistemología, estándares básicos de competen-

cias, lineamientos curriculares, neoliberalismo.

Abstract

Thinking about the problem of discrimination is a multiple exercise achieved daily by innumerable subjects in the most diverse spaces. However, to reflect on the epistemological basis of discriminatory practices carried out in the school in the neoliberal context, for example, started of a reflection on the knowledge considered as *valid* in these educational spaces. For this, the text will address a review and analysis of the concept of *Colonialism of knowledge*, as well as the contributions made by Edgardo Lander, Boaventura de Sousa Santos and Santiago Castro- Gómez. With this, it will seek to read the current situation of the area of Social Sciences in the formal education schools in Colombia from the curricular guidelines established by the Ministry of National Education.

Key words: Basic Standards of competencies, Colonialism of knowledge, curriculum guidelines, discrimination, epistemology, neoliberalism, social sciences,

Introducción: La Educación en el contexto neoliberal

El documento es un acercamiento a las diversas formas de construcción de discriminación desde las Ciencias Sociales, esto en contraste con las apuestas de la peda-

1 Diana Carolina Cadena Nieto: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestranda de la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del Semillero Con Paso Crítico y del Grupo de Investigación Primo Levi de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Artículo presentado como parte de los requisitos para grado por lo que hace parte de las reflexiones de la tesis de Maestría en Derechos Humanos.

gogía decolonial para la eliminación de la Colonialidad del saber. Se constituye como esbozo de un Estado del Arte y del análisis de algunos parámetros para la enseñanza de las Ciencias Sociales construidos en el MEN desde las Cartillas pedagógicas.

La educación neoliberal es por definición una educación individualista, pues los logros, competencias y desempeños son alcanzados por cada niño/a de manera independiente, e incluso se promueve una competencia cada vez más directa al publicar un ranking donde se les ubica bimestralmente dependiendo de sus calificaciones cuantitativas. La competencia es el común denominador en el sistema de calificaciones, perdiendo de vista el componente humano y la consolidación de lazos de solidaridad, características que no caben en una medición de 1.0 a 5.0, propio del contexto neoliberal que tiene dentro de sí una serie de características no exclusivamente económicas. Para Lander este modelo “debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*”².

En este contexto, se han experimentado también cambios en las asignaturas, las humanidades se reducen cada vez más, dando paso a las ciencias exactas como es evidente en evaluaciones estandarizadas como las Pruebas Saber 11, que son aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los grados tercero, quinto, noveno y once. En estas últimas la filosofía ha desaparecido en una especie de fusión con lenguaje, minimizando su participación en la

prueba y por consiguiente en las horas de clase en los colegios.

Para Martha Nussbaum las humanidades son vitales en la consolidación de una sociedad realmente democrática, porque permiten a las/os estudiantes entender diferentes situaciones y contextos sociales y “ver el mundo a través de distintas perspectivas de vulnerabilidad, cultivando la riqueza de la imaginación. Sólo así podrá concebir a las otras personas como seres verdaderamente concretos e iguales”³. Sin embargo, las necesidades de la sociedad neoliberal son otras, y están enfocadas en la obtención de unos mínimos académicos que sirvan para las labores básicas del mundo laboral, en detrimento de un pensamiento realmente crítico que pueda comprender de manera profunda la realidad, como subraya Nussbaum: “Además de necesitar que muchos cuenten con ciertos conocimientos básicos y algunos posean conocimientos más avanzados, la educación para el crecimiento económico precisa cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos por parte de aquellas personas que van a superar la escuela primaria y que, en algunos casos, pueden formar una élite relativamente pequeña. Sin embargo, ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género.”⁴

Así pues, el pensamiento crítico también es fuertemente afectado por las diferentes presiones del mercado, que en gran medida ha coadyuvado a la modificación de las mallas curriculares, que reducen hasta tender a desaparecer las horas de las humanidades, los espacios de reflexión crítica, de estímulos creativos y de lectura de otras realidades. Nussbaum destaca que una de

2 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 11.

3 Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores. P. 13

4 Ibidem, p. 42

las aptitudes más importantes que se deberían consolidar en los espacios escolares y fortalecer con ello la democracia, es “la aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones”⁵. Pero pierde importancia cuando son las áreas de las ciencias *duras* las que obtienen prestigio y apoyo gubernamental, y son reconocidas como importantes en relación con la intensidad horaria que tienen en el espacio escolar.

Las humanidades, por tanto, son las encargadas de contribuir directamente a la disminución de la discriminación y de los diferentes tipos de violencias, posibilitando la construcción de sociedades más justas y equitativas. La escuela, para Nussbaum es entonces el lugar que de manera práctica puede contribuir a la superación del sentimiento de superioridad, de narcisismo o de indiferencia, aclarando que no es el único ámbito importante estando también la sociedad y la familia. La escuela puede cumplir algunos aspectos importantes como: “desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores”⁶; “desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos”⁷; quitarle fundamentos a los estereotipos mostrando las condiciones reales de vida de las personas; e incluso, puede apoyar y fomentar el pensamiento crítico.

Así pues, la educación escolar queda limitada a dos cosas: en primer lugar en la escuela “el comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capaci-

dades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad”⁸. No será su fin fortalecer un pensamiento crítico, crear lazos de solidaridad o hacer pensar a la niña o niño su lugar en la construcción de un mundo más o menos justo, sino que se limitará a ser un escalón más hacia *el progreso* económico. En segundo lugar, la escuela, más que un lugar para la creación y la construcción de un criterio argumentado del mundo, servirá para la solidificación de una idea de nación y de ciudadano, de este modo, las exclusiones que se han consolidado y reproducido en la sociedad, también se han erigido en el espacio escolar. Señala Castro-Gómez⁹, siguiendo a Beatriz González, que la escuela como espacio regulado y legitimado por el estado ha sido el lugar privilegiado de construcción de ciudadanía.

Pese a lo anterior, sería un error afirmar que los problemas actuales de la escuela en su labor de construcción de una ciudadanía solidaria y crítica, están relacionados únicamente con el contexto neoliberal actual. La escuela latinoamericana en general y la colombiana en particular, también sufren de falta de identidad, de una ausencia profunda del reconocimiento de *otros* saberes que simplemente han quedado excluidos del saber válido que a través de ella se da a conocer. En efecto, para Moreno “La hasta ahora narrada como historia universal, se reduce a la historia particular del mundo occidental. Que éste haya sido invasor, y siga siéndolo, y haya pretendido, y pretenda, incluir al universo en su propia historia, no nos habla de la historia sino de la manera particular de ha-

5 Ibidem, p. 49

6 Ibidem, p. 73

7 Ibidem, p. 74

8 Castro-Gómez, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145-162) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 149

9 Ibidem.

cer historia, sobre el ejercicio del poder de dominación”¹⁰.

Se entiende por colonialismo del saber a la imposición epistemológica de los modos de entender el mundo y de los conceptos usados para tal comprensión, que termina por invisibilizar otros saberes. Junto al peso del contexto neoliberal, el *colonialismo del saber* se ha consolidado como uno de los elementos generadores de exclusiones sociales y limitaciones a las funciones propias de la educación. También ha contribuido en gran medida a la reproducción de diversas violencias y ha estado presente desde hace mucho en las sociedades latinoamericanas, por lo cual se encuentra profundamente arraigado. Para Lander, desde el siglo XVI “el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”¹¹. Sin embargo, aún hoy las instituciones que dirigen la educación en el país, el Ministerio de Educación Nacional en este caso, siguen deslumbradas por el saber europeo occidental, dándole toda la validez científica y desconociendo con ello todos los saberes ancestrales, indígenas, campesinos y afros, propios de un territorio tan diverso como el colombiano.

La Educación: De la colonialidad del saber como fuente de discriminación a los lineamientos del Ministerio de Educa-

10 Moreno, A. (2003) Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp. 163-176) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 166.

11 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 16.

ción Nacional como lugar de reproducción

La educación debería proveer las herramientas necesarias para una descolonización epistemológica, coadyuvando a la construcción de condiciones justas y equitativas para todos y todas. Sin embargo, reproduce ejercicios de exclusión, discriminación y violencia cultural y epistémica, favorece los saberes occidentales en detrimento de los conocimientos propios o ancestrales, e invisibiliza los sectores y pueblos que se terminan entendiendo desde éstas lógicas como si fuesen inferiores e inexistentes para la construcción de alternativas a los diferentes problemas sociales, económicos y políticos que atraviesan las sociedades.

La educación contribuye a la formación de las subjetividades en tanto construye parámetros sobre cómo entender el mundo, da a conocer los conceptos *válidos* para hacer esa lectura, y también deja de lado otros que son menospreciados por la academia en tanto no son “científicos”, “correctos” o “importantes”, como por ejemplo, los saberes indígenas, propios o ancestrales. Dicha validez se refiere a construcciones conceptuales pre-establecidas desde parámetros académicos hegemónicos, de modo que otras construcciones que no se sintetizan en estos saberes quedan rechazadas a la denominación de *no científicas*.

La escuela se erige así como un espacio que tiene intencionalidades, no es un espacio en el que se abre un campo holístico de saberes, sino que determina con qué lentes se debe mirar el mundo y cuáles deben ser desechados. Esto sugiere varias preguntas, ¿cuáles son esas estructuras valorativas que se enseñan en la escuela para entender la realidad?, ¿los lugares para comprender el mundo, en realidad le pertenecen al pueblo latinoamericano o al colombiano?, o por el contrario ¿Todas son estructuras del saber son foráneas?

En los lineamientos curriculares del Ministerio Nacional de Educación se puede evidenciar un lugar amplio a los hechos generales y particulares de Europa, que si bien son importantes, eclipsan la experiencia latinoamericana, africana y asiática, siendo las últimas dos prácticamente desconocidas. Este favorecimiento de la educación a las ciencias occidentales se asienta con la concreción de una línea divisoria entre lo que se puede ubicar en el espectro de “la verdad”, lo “verdadero” e “importante” y del otro lado, lo “inválido”, “falso” o poco trascendente, discrimina lo que se debe rescatar y conocer, y lo que no. En términos de Santos¹², esta diferenciación permite constituir un pensamiento abismal, una separación entre saberes que se presumen realmente importantes y otros que se ligan con el *folclore* o lo tradicional, siendo entendidos como falsos y carentes de importancia o cientificidad.

La reproducción de las “verdades” científicas, históricas, políticas o sociales, subvalora conocimientos y saberes propios o tradicionales imposibilitando también la comprensión del otro/a, profundizando las distancias ya existentes y rompiendo los lazos de solidaridad y empatía, con lo que se produce un alejamiento. La lejanía producida es tal, que el imaginar luchas y sueños comunes se vuelve un imposible. El pensamiento abismal expuesto por Santos¹³ refleja cómo la creación de una línea de separación epistemológica conlleva a la separación física y emocional con el otro/a, conduciendo a la fragmentación y atomización social. El/la otro/a que se encuentra después de esa línea, se invisibiliza y excluye.

Estos procesos de exclusión, sin embargo no son recientes pues datan del proceso mismo de colonización, el desconocimien-

to de la historia indígena, y la subsiguiente subvaloración de conocimientos, que tienen como punto de inicio el proceso de exterminio a sangre y fuego de la población originaria. Menciona Halperin Donghi que la explotación de Latinoamérica por parte de los españoles no se redujo a los metales, sino que también implicó una gran explotación de seres humanos: “el botín de la conquista no incluía sólo metálico, sino también hombres y tierras”¹⁴. El ingreso a la fuerza de la población latinoamericana al gran aparato de la modernidad europea termina siendo, recordando a Sábato¹⁵, la inclusión de nuevos engranajes en toda la maquinaria del desarrollo moderno, que construye lo que hoy se conoce de Europa, con la sangre y el sudor latinoamericano y africano, así como de la explotación de sus tierras.

En suelo latinoamericano se empezó a erigir una división social cada vez más fuerte en la época colonial. Esta separación con base en criterios biologicistas, fue simultánea a la construcción del concepto de *raza* y permitió la consolidación de la separación social que posibilitaría a largo plazo que los ricos se hicieran más ricos y los pobres quedarán cada vez más sumidos en la miseria. Precisamente Quijano¹⁶ clarifica que el concepto de raza no parece haber existido antes de la conquista del territorio americano. Se consolidó como una categoría ibérica que permite realizar una distinción ligada a los aspectos biológicos, de los que ningún ser humano es responsable ni puede decidir, mostrando a los europeos como seres supe-

12 Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Editorial Trilce.

13 *Ibidem*.

14 Halperin, T. (1970). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza. P. 13.

15 Sábato, E. *Hombres y engranajes*. (2000). Argentina: Alianza.

16 Quijano, A. (2014) “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

riores, por designio de Dios y porque es “su naturaleza”. Por tanto, advierte Quijano¹⁷, termina siendo una categoría que remite a su aceptación en silencio, que no permite confrontaciones en tanto supuestamente es natural.

Halperin utiliza la categoría de *casta*, que puede englobarse en un significante similar al de raza. La casta se consolidó como un concepto que dotaba de estabilidad las relaciones sociales que eran, y siguen siendo, profundamente desiguales, pues no se limitan a las diferencias económicas: “sino también donde, por el contrario, deben dar nueva fuerza a diferenciaciones que corren peligro de borrarse, sobre todo entre blancos, mestizos y mulatos libres”¹⁸.

El control social y la interiorización de lugares de inferioridad y de superioridad, se agenciaron también por la activa acción de las estructuras de control social, económico y político manifestadas en la iglesia, en la institución de la mita y la encomienda, así como en la consolidación de los poderes políticos internos. La mita y la encomienda se fortalecieron además como espacios de evangelización y “adaptación” social donde se normalizaba el uso exclusivo del idioma español y la adopción, por imposición, de la religión católica. La iglesia fue el principal instrumento de poder político colonial, gestora de nuevos miedos y castigos, que condicionan la vida de poblaciones indígenas enteras.

Finalmente en cuanto a los poderes políticos, los criollos, quienes agenciaron en su mayoría los procesos independentistas, no fungieron como libertadores, sino que consolidaron estos procesos respondiendo a sus propios intereses: “las élites criollas de las capitales toman venganza por las demasiadas postergaciones que han sufrido”¹⁹

en el acceso al poder político, que era de uso exclusivo de los españoles en las colonias latinoamericanas. Este proceso fue apoyado por la diferenciación por castas que permaneció de manera indeleble y posibilitó la subalternización de los indígenas, los negros, y también de modo igualmente evidente, de los pobres.

De este modo, los subalternizados se quedan *del otro lado*. Santos²⁰ resalta cómo lo que se encuentra del otro lado, lo no aceptado y excluido, además es construido como no existente, haciendo algo impensable de las alternativas que de allí puedan nacer. Esta construcción de lo inexistente condiciona tanto los modos de ver y entender el mundo como la posibilidad de construcción de alternativas. Esta racionalidad monocultural, en donde otros modos de ser, sentir y entender son invalidados, se consolida por medio de cinco diferentes lógicas para el autor.

En la primera lógica se evidencia que la educación desarrolla conceptos y apreciaciones de lo que es culto y lo que no, lo que posee en sí caracteres de verdad o de cultura y lo que queda excluido de lo que se podría llamar el saber. Por tanto, conocimientos ancestrales y tradicionales no caben en el espectro del conocimiento, son subvalorados y tildados de supersticiones frente a la ciencia occidental. La segunda lógica evidencia cómo la comprensión del tiempo lineal como concepción occidental, ha excluido formas de comprensión y entendimiento que presume atrasadas del *fluir del tiempo de occidente*, y al pensarse retrasadas no se les da un lugar de acción. La tercera lógica hace referencia a la exclusión vía clasificación, en donde ya se encuentran las valoraciones y subvaloraciones con relación a algo, se presentan las exclusiones/discriminaciones por sexo, raza, origen,

17 Ibidem.

18 Halperin, T. (1970). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza. P. 39.

19 Ibidem, pp. 91 – 92.

20 Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Editorial Trilce.

etc. Una cuarta lógica desde Santos²¹, excluye los saberes y prácticas de zonas no universales, particularismos que parecen no revestir importancia. Finalmente en la quinta lógica se ubica una distinción entre aquellos conocimientos que generan resultados y producción en términos del capitalismo sobre aquellos que no lo hacen, pasando éstos últimos al ámbito de lo inexistente.

La eliminación no sólo es simbólica, también es epistémica y física, los excluidos no sólo lo son en términos de sus saberes, también en sus condiciones de vida. De un lado parece estar la “civilización”, la ciudadanía con sus derechos y por el otro los excluidos que se encuentran fuera de este espacio. A los excluidos se los asimila con un estado presuntamente pre social, fuera de la sociedad humana entendida en términos contractualistas: “la modernidad occidental, más allá de significar el abandono del estado de naturaleza y el paso a la sociedad civil, significa la coexistencia de ambos, sociedad civil y estado de naturaleza”²².

Aunado a lo anterior, también es posible evidenciar cómo la educación colombiana, no transforma ni coadyuva a la re significación de lo latinoamericano, pues no ha hecho más que olvidar sus propias raíces. La historia impartida en los colegios y consolidada en las guías didácticas del docente de Ciencias Sociales, del Ministerio de Educación Nacional, es mayoritariamente eurocéntrica. Europa se erige como el hito de la civilización, el modelo de “evolución” histórica; como la madre de todos los conceptos y formas de entender y de ser en el mundo: sistemas políticos, económicos e incluso religiosos.

Aún después de los procesos de independencia, no se consolidó la autonomía de los pueblos y su organización orgánica desde abajo, sino la reacomodación de las

élites, ya no españolas sino criollas, en sus nuevos lugares de poder que promovieron determinados lugares válidos de saber. Para los criollos y para su control social, fue más fácil continuar con muchas de las instituciones políticas, económicas y sociales de la colonia, impidiendo así el surgimiento de otras maneras de construir Estado que no fueran las europeas, entendiendo el concepto mismo de Estado como una imposición de los conquistadores. Este sucesivo camino de imposiciones impidió y limitó la posibilidad de pensar otros mundos posibles, otras maneras de agenciar y construir subjetividades. Pareciera que de algún modo los conquistadores cortaron los lazos de los latinoamericanos con su pasado, y que donde aún perviven, hubieran sido destinados a la marginalidad. Aquí es necesario aclarar que no sólo se cortaron los lazos de los indígenas con su pasado prehispánico, sino también se cortaron, y de manera más drástica por la lejanía territorial, los lazos de los negros con sus raíces africanas.

El modelo de Estado consolidado después de la independencia fue una réplica defectuosa del europeo, con todas las problemáticas que trae copiar un modelo económico, político y social a unas condiciones absolutamente diferentes. Como advierte Quijano: “la mirada eurocéntrica de la realidad social de América Latina llevó los intentos de construir ‘Estados-Nación’ según la experiencia europea como ‘homogeneización’ ‘étnica y cultural’²³, trayendo consigo el aniquilamiento de poblaciones indias y negras en unos territorios, así como su subyugación y marginalización en otros. El Estado impuesto, postizo, se edificó con base en la exclusión y la marginalización, consolidándose como un estado oligárqui-

23 Quijano, A. (2014) “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 10

21 Ibidem.

22 Ibidem, p. 34.

co, en manos de una élite pequeña y limitada. Dicho grupo gobernaba sólo en función de sus propios intereses, poniendo al margen a la gran mayoría de la población que quedaría excluida de la participación y relegada a una “representación” engañosa de las mismas élites.

De este modo, desde la colonia hasta hoy, pasando por todo el proceso de independencia, la universalidad de experiencias que demarca Europa se consolidó como un ejercicio de continuas exclusiones, en donde la única experiencia vital imitable es la del continente europeo que parecería haber salido de su minoría de edad, haber enfrentado diversos procesos históricos que lo llevan a ser lo que es, un territorio con el único modelo deseable de organización política, la democracia, de organización económica, el capitalismo, así como de ciencia y saber al que se podría llamar moderno. Entonces, todo el saber estudiado en la escuela proviene de “una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal”²⁴, por lo cual todo lo que se encuentre por fuera de estos parámetros designados por el saber moderno occidental, queda reducido a ser lo “premoderno”, lo “atrasado”. Aquí se entiende que “La “modernidad” de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su “centralidad” en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia”, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es eurocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad-mundialidad”²⁵

En esta modernidad europea, aclamada como parámetro y ejemplo de desarrollo, la Ilustración, como proceso de pensamiento humano trajo consigo el posicionamiento de la ciencia y la técnica como únicas posibilidades de alcanzar un *conocimiento cierto*, tomando el lugar de la *verdad* incuestionable que se constituye como único camino al saber. Como resalta Lander “el acceso a la ciencia, y la relación entre ciencia y verdad en todas las disciplinas, establece una diferencia radical entre las sociedades modernas occidentales y el resto del mundo”²⁶, profundizando la línea abismal.

La modernidad europea, por tanto, se ha consolidado como la única manera válida de comprender el mundo a través de sus parámetros, su hegemonía es incuestionable en tanto se entiende como *normal*. Es *normal* citar a fuentes académicas europeas o estadounidenses, lo es subvalorar los saberes indígenas o ancestrales por no estar en el ámbito académico pre establecido por los centros de poder y de saber, es *normal* aceptar unos saberes y despreciar otros. La *colonialidad del saber* y la imposición cultural se ha normalizado.

Las Ciencias Sociales como espacio de discriminación epistémica y reproducción de diferentes violencias

Las Ciencias Sociales, como campo del saber, han contribuido a ubicar la idea de modernidad europea como experiencia vital superior por encima de otros saberes, vivencias y experiencias vitales. Como se

24 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 23

25 Dussel, E. (2003) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41-54) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 48

26 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 24.

advirtió, para construir espacios de exclusión las diferentes Ciencias Sociales han identificado, señalado y dejado fuera todo aquello que su *cientificidad* le devela como irrelevante y han ubicado en un lugar de privilegio aquello que se relaciona con las directrices del norte global, Estados Unidos/Europa.

Las Ciencias Sociales han cumplido históricamente una labor central en la construcción de los Estados. Menciona Castro-Gómez que su surgimiento “no es un fenómeno *aditivo* a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino *constitutivo* de los mismos”²⁷, ya que por un lado permite “ajustar la vida de los hombres al aparato de producción”²⁸. Partiendo de la lógica de la modernización, hombres y mujeres deben adaptarse a unos patrones de comportamiento adecuados a las necesidades propias del mercado en avance, y por otro, solidifican las bases mismas de la ciudadanía. Sin embargo, al no constituirse como un campo de saberes amplio e incluyente, las Ciencias Sociales han posibilitado que esa ciudadanía en construcción esté caracterizada por patrones de exclusión y discriminación.

Las Ciencias Sociales entendidas desde la educación primaria y secundaria, se concentran en la descripción de los conceptos políticos, económicos y sociales provenientes de Europa que le dan forma a la realidad de los Estados latinoamericanos, desconociendo que el vivir bajo esos parámetros no fue una opción de los pueblos pre hispánicos, sino un proceso de imposición violenta de carácter colonialista desde Europa. Este desconocimiento implica pensar los conceptos de manera aséptica y natural, como

el normal devenir de los grupos humanos, librando de responsabilidades al opresor e invisibilizando al oprimido; así se tiene como resultado una invisibilización histórica, que además de injusta es profundamente violenta.

Las violencias reproducidas por las Ciencias Sociales en el ámbito de la escuela están cimentadas en la percepción de la realidad europea como el camino deseable por el resto de la humanidad, y en su modernidad, como lugar privilegiado de construcción de subjetividades. Esta modernidad europea para Lander comporta cuatro dimensiones que terminan siendo los parámetros de comprensión del mundo entero y que a su vez constituye un camino de construcción de nuevas violencias: “1) la visión universal de la historia asociada a la idea de progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.”²⁹

Así, las experiencias no europeas quedan excluidas de los marcos de comprensión del mundo, son vistos más como curiosidades que como parámetros de conocimiento de la realidad; las experiencias indígenas, africanas o asiáticas se ven desde las Ciencias Sociales en la escuela como datos secundarios de la experiencia europea. La historia africana por ejemplo, se entiende desde el proceso imperialista europeo del

27 Castro-Gómez, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145-162) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 148

28 *Ibidem*.

29 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 22.

siglo XIX, pero se desconocen sus características previas, sus conceptos, cosmovisiones o parámetros de comprensión de la realidad. Así se tiene que en “el mundo ex-colonial, las ciencias sociales han servido más para el establecimiento de contrastes con la experiencia histórica cultural universal (normal) de la experiencia europea, (...), que para el conocimiento de esas sociedades a partir de sus especificidades histórico culturales”³⁰.

Si bien la comprensión de los conceptos de la experiencia europea es importante para el entendimiento de la realidad político económica del mundo, debido a que Europa en su proceso de colonización global impuso sus parámetros y conceptos a todas las experiencias vitales de los otros continentes, obviar o trivializar los saberes propios de las diferentes comunidades americanas, africanas o asiáticas es ejercer violencia simbólica, cultural y epistémica, se podría hablar incluso de un *epistemicidio*.

Se ha asistido desde la colonización a la eliminación sistemática de los saberes propios y la imposición de marcos de comprensión ajenos; “las ciencias sociales no efectuaron jamás una ‘ruptura epistemológica’ frente a una ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo un sistema conceptual”³¹. Por lo tanto, las Ciencias Sociales no sólo comparten, reproducen e instituyen los conceptos de la modernidad europea, sino que también consolidan su modo de ver y entender el mundo en el colonizado, haciéndole aceptar su lugar de inferioridad histórica.

Los lineamientos curriculares son denominados por los documentos oficiales del MEN como “Estándares Básicos de

Competencias” y son establecidos por cada dos grados desde la educación básica primaria hasta educación media. Asimismo, las Guías Didácticas del Docente, constituyen el marco temático sobre el cual las empresas editoriales de textos escolares y los colegios, soportan las mallas curriculares específicas.

Observando las exigencias temáticas para las Ciencias Sociales a partir de las Guías Didácticas del Docente, es posible evidenciar determinaciones de únicas formas de comprensión y de otras que exponen incongruencias entre mecanismos de sostenimiento del modelo económico y las supuestas pretensiones desde la ética. A continuación, se propone la revisión de tres categorías que resultan expresa o tácitamente transversales al modelo de educación básica secundaria determinada por el MEN: individualismo, economicismo y poder (como eventual ejemplo de un patrón no colonial). Para restringir el análisis se revisará la Guía Didáctica del Docente 6o, que constituye el documento oficial del MEN³² en relación con temáticas específicas para Sexto Grado.

Sobre los conceptos a trabajar se observan cuestiones inquietantes. Las discusiones no se agotan en el énfasis individualista que se imprime a las pretensiones de formación, incluso desde la propia idea de ciudadanía, donde se prioriza la visión desde el modo de producción actual: “(...) es importante trabajar con miras a preparar ciudadanos que puedan desempeñarse en la sociedad de forma competitiva, que estén preparados de acuerdo a los estándares de calidad de las empresas y las actuales exigencias del mundo laboral, pero sin dejar

30 *Ibíd.*, p. 25.

31 Castro-Gómez, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145-162) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 153.

32 Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Guías didácticas del docente 6o*. Bogotá: MEN. Recuperado el 7 de julio de 2016: de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guías_Docente/Guia_Docente_Grado06.pdf.

de lado los valores que deben estar presente en todo ser humano.³³

Se resalta que el llamado es a un desempeño competitivo, no competente con miras a cumplir las expectativas de las empresas y de lo que denomina como mundo laboral. Asimismo, mientras que dentro de los propósitos del área de Ciencias Sociales, se señala la necesidad de que se genere en las/los estudiantes un compromiso social que redunde en el “beneficio común, es decir de toda la sociedad”³⁴, en el desarrollo de la guía, relega las lógicas de construcción social: “Para las comunidades indígenas americanas es importante el trabajo comunitario”³⁵ como si fuese o debiese ser importante solo para estos grupos sociales.

Esta visión continúa con expresiones que son coincidentes con una lógica de explotación. Por ejemplo, el tema 10 de la unidad 2, se denomina “La despensa natural del ser humano”³⁶ haciendo referencia al medio natural, título que se contradice con otra de las observaciones temáticas: “se espera que el ser humano utilice racionalmente los recursos de la naturaleza”³⁷.

Asimismo, diferencia *sociedad antigua de comunidad indígena*³⁸ abordando bajo la primera estructura a las sociedades de Mesopotamia, Egipto, India y China en contraste con las segundas, las americanas. También señala que solo las “sociedades numerosas crearon complejas estructuras de poder” e implican sociedades estratificadas³⁹. La guía toma como referente las anteriores como culturas antiguas, desde su posicionamiento como “sociedades estratificadas”⁴⁰, razón por la cual cual-

quier otra manifestación social es obviada dentro del examen histórico.

En correlación con ello, estructura una particular visión de orden social: “(...) se analiza el orden social que se presenta en las relaciones de sometimiento, de respeto y de obediencia de los integrantes de una sociedad frente a la autoridad o al dominio del otro”⁴¹. Ello se complementa con el tema 18, donde se estudian las estructuras políticas en la Antigüedad, y en las actividades de aplicación, donde se propone: “Al terminar las exposiciones, el docente puede presentar las conclusiones pertinentes, en las que se resalte la importancia que tiene para cada una de las sociedades el mantener un “modelo” de poder que, de alguna forma, organiza y dirige los destinos de su permanencia en la historia de la humanidad”⁴².

La aproximación a África es eurocéntrica, en cuanto la denomina como “África, la tierra de la Atenea Negra”⁴³ no tomando así en consideración las diversas culturas que allí se desenvuelven, sino concentrándose en un abordaje hacia la importancia económica del continente: “África es un continente de riqueza mineral. Comience la sesión presentando un mapa físico e hidrográfico. Señale las características del relieve y la importancia del agua en ese continente. Indique las problemáticas más frecuentes vividas por los africanos debido la escasez del recurso hídrico. De igual forma, con ayuda del atlas, ubique los yacimientos de algunos de los minerales más representativos de la economía africana”⁴⁴.

La concentración de la guía en la temática económica continúa siendo evidente en la dedicación de un capítulo a lo concierne a las culturas agrícolas y las ventajas y desventajas de dicho sistema de explotación económica.

33 Ibidem. P. 67.

34 Ibidem, p. 17.

35 Ibidem, p. 51.

36 Ibidem, p. 33.

37 Ibidem.

38 Ibidem, p. 44.

39 Ibidem, p. 21 y 36 ss.

40 Ibidem, p. 39.

41 Ibidem, p. 39.

42 Ibidem.

43 Ibidem, p. 20.

44 Ibidem.

También es abordada la temática de los imperios, entendiendo por éstos a Grecia y Roma. El grado de profundidad en términos temáticos y temporales destinado para estos imperios es mucho más amplio, un cuarto del año lectivo, que para temáticas de geografía y de culturas antiguas. Se aborda una mayor cantidad de subtemas de estos dos imperios, presentándose un énfasis importante en un particular concepto de democracia y de las leyes, sin enfatizar en otros tipos de organización política como comunitarias e indígenas. A partir de este énfasis la cartilla ubica la acción democrática como aquella limitada al ejercicio de votar en las elecciones regulares, definiendo participación en los siguientes términos: “Los ciudadanos estamos comprometidos a vincularnos responsablemente a todas las actividades, responsabilidades y toma de decisiones concernientes al país. A partir de los 18 años, en Colombia, las personas son consideradas mayores de edad y pueden votar para elegir al presidente, los gobernadores, alcaldes y concejales. En cada jornada electoral es necesario el voto de todos, pues este es el reflejo de las intenciones políticas de la Nación”⁴⁵.

Esta limitación se relaciona también con una designación negativa de los conflictos, entendiéndolos como situaciones a eliminar y no como posibilidades de transformación, cambio o aprendizaje. Señala para tales efectos que “es necesario dejar en claro que las normas existen como mecanismos de prevención de posibles conflictos”⁴⁶.

Apertura hacia la inclusión de otros saberes: Alternativas a la hegemonía epistemológica

Ante este panorama, Boaventura de Sousa Santos⁴⁷ invita a luchar contra las

diferentes formas de eliminar saberes y prácticas, por medio de la *sociología de las emergencias*, presentándolas como caminos posibles. Se hace necesario luchar con un restrictivo concepto de educación que se ha encargado de limitar y recortar la creatividad, reproduciendo las lógicas de discriminación. Se debe promover y fortalecer la creatividad y las posibilidades de pensar nuevos mundos posibles, de traspasar los límites impuestos “de este lado de la línea” y reproducidos por la educación aparte de alejar a los y las estudiantes de los otros/as, excluidos e invisibilizados históricos, recorta también la legitimidad de sus voces y saberes.

Lo que está fuera se vuelve impensable e imposible, no existe, se recorta de plano su posibilidad de ser, su potencialidad. Por ello se hace imprescindible redirigir el ejercicio educativo, repensarlo constituyéndolo como una práctica que empiece por evidenciar las discriminaciones directas e indirectas de las que son responsables las propias ciencias al centrarse sólo en los conocimientos construidos en occidente, y dar un lugar igualmente significativo a saberes y prácticas no hegemónicos. En términos de Santos, “la resistencia política de este modo necesita ser presupuesta sobre la resistencia epistemológica”⁴⁸. Es necesaria una educación crítica que rompa con las barreras puestas por la educación occidental hegemónica, un cosmopolitismo subalterno que exige “la identificación de los grupos cuyas aspiraciones son negadas o hechas invisibles por el uso hegemónico del concepto”⁴⁹.

La escuela y las Ciencias Sociales deberían erigirse como espacios contra todos los tipos y modos de exclusión, deberían ser lugares de visibilización de luchas y saberes que se han pretendido ocultar o trivializa. Se deben romper todas las relaciones de poder que implican y ejercen des-

45 Ibidem, p. 47.

46 Ibidem.

47 Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Editorial Trilce.

48 Ibidem, p. 46.

49 Ibidem.

igualdad de cualquier tipo, desde la propia escuela, llevando la lucha por la igualdad a otro nivel, a una lucha por el reconocimiento: “la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia”⁵⁰. Esto es, debe romperse con la pretendida *invención del otro* subalterno llevada a cabo por el *saber* europeo. Castro-Gómez enlaza la idea de la *invención del otro* como la construcción premeditada, programada e intencional de una subjetividad en particular, hace referencia así a “los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son *construidas*”⁵¹ que también deben ser desmontados desde las Ciencias Sociales.

Para tales efectos se hace necesario quitar el manto de *neutralidad* que pretenden tener las ciencias modernas europeas y evidenciar las violencias y exclusiones a las que han dado lugar. La labor de las Ciencias Sociales debe ser por un lado alejarse de la visión natural e inocente de la modernidad europea y por otro abrirse a nuevos saberes e interpretaciones del mundo. Para ello, en primer lugar, deberán chocar contra toda pretensión de neutralidad de las ciencias y los saberes europeos: “Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado antes como víctima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera.”⁵².

50 Ibidem, p. 15.

51 Castro-Gómez, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145-162) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 148

52 Dussel, E. (2003) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41-54) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 49.

Y en segundo lugar, las Ciencias Sociales tienen la labor de abrirse y reinventarse teniendo en cuenta los diferentes saberes existentes en cada contexto. Para López Segre⁵³ se hace necesario no sólo abrir las Ciencias Sociales, esto es relacionar otros saberes y construir puentes entre las diferentes ciencias para abordar un problema social, sino también impensarlas. Es decir, cuestionar el legado decimonónico que parece no ser susceptible a dudas, que parece ser aséptico, estático e intemporal. Para el autor, ello se requiere pues “muchas de sus suposiciones, pese a su carácter falaz, permanecen arraigadas firmemente en nuestra mentalidad”⁵⁴.

El impensar y la necesidad de abrir las Ciencias Sociales se encuentran profundamente relacionadas, desoculta al *saber* exclusivamente europeo su manto de imparcialidad y permite ampliar el modo de entender el mundo. Para Lander “esto requiere del cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que se conocen globalmente como Ciencias Sociales”⁵⁵, sin embargo este sería solo el inicio. Lander, siguiendo a Maritza Montero, plantea un proceso de construcción de una *episteme* latinoamericana que cruza por las siguientes exigencias:

53 López, F. (2003) Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 177-200). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

54 Ibidem, p. 178.

55 Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P. 12

- “La desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo”⁵⁶. Esto es, salir de los parámetros científicos europeos constituidos hegemónicamente como las únicas posibilidades de leer, comprender y aprehender el mundo.
- “La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí mismo y por lo tanto la del *sujeto-objeto de la investigación como actor social* y constructor del conocimiento”⁵⁷. Se requiere entonces deconstruir la relación vertical *investigador* (sujeto)-*investigado* (objeto) en la cual el saber moderno observa asépticamente los “saberes” latinoamericanos, por ejemplo, para pasar a una relación horizontal de reconocimiento de *saberes*.
- Se debe reconocer “el *carácter histórico*, indeterminado, indefinido, no acabado y *relativo del conocimiento*, la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la *pluralidad epistémica*”⁵⁸, para evitar subvalorar unos saberes y sobrevalorar otros.
- Reconocer que existen determinadas estructuras que ejercen poder y subyugan a las poblaciones, sin perder de vista la potencialidad de estas poblaciones para constituirse de manera autónoma. Esto es, reconocer tanto “la perspectiva de la *dependencia* [como la] de la *resistencia*.”⁵⁹
- Este proceso, además deberá ser acompañado por una resignificación del otro/a que ha sido excluido históricamente. Así, un desafío de la escuela es eliminar la visión hacia *los otros/as* como si estas fueran distintos/as, extraños/as, ajenos/as, etc., para el “común” de la sociedad. Aquí es importante

apuntar que esta naturalización de la subalternidad es construida culturalmente, en palabras de Avishai Margalit “el ignorar a las personas (...) puede ser una acción voluntaria, (...) esta conducta de evitación también se produce cuando, intencionalmente, nos negamos a mirar al otro con atención (...) no verles de forma plena y precisa”⁶⁰. Se plantea entonces como una conducta adquirida, construida por la sociedad y reproducida en el hogar, y por lo tanto no ajena a la educación.

Además, con ello se desafía a partir de esa necesidad de apertura de las Ciencias Sociales, la posibilidad de abrir espacios a otras historias, otras memorias que salen de las guías didácticas construidas por el MEN. Es necesario hacer una necesaria traducción intercultural.

La educación y las Ciencias Sociales deberían permitir que cada uno/a se pueda encontrar con el otro/a en condiciones de horizontalidad, que no hayan sentimientos de superioridad que permitan la transgresión o el violentamiento, sino que se logren construir puentes comunicantes entre iguales. Como bien lo sostuvo Adorno⁶¹, la sensación de superioridad y de supremacía, ciega a los grupos de personas y permite violentarlas. El autor alemán propone así un viraje hacia una educación autorreflexiva y crítica, que logre evidenciar brotes de agresión, vulneración o ataque hacia cualquier otro/a.

Una educación que desoculte procesos de subalternización e impida que se presenten, que alerte y elimine la discriminación. Sin embargo es de aclarar que no solo basta

56 Ibidem, p. 28.

57 Ibidem.

58 Ibidem.

59 Ibidem.

60 Margalit, A. (1997) *La sociedad decente*. Barcelona: Ediciones Paidós. P. 90

61 Adorno, T. (1998) La educación después de Auschwitz. En: Adorno, T. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. (pp. 79-92). Gerd Kadelbach (Ed.) Jacobo Muñoz (Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

el reconocimiento, “el pensamiento empático no es necesario para la comprensión, y sin duda tampoco es suficiente (...) resulta de gran ayuda para la formación de sentimientos comprensivos que, a su vez, se correlacionan con las conductas de ayuda y colaboración”⁶². La educación debe encausar acciones concretas tendientes a mejorar las condiciones y posibilidades de vida de los otros/as.

Conclusiones

Es necesario evidenciar que existen exclusiones, invisibilizaciones y marginalizaciones, que no fueron producto del azar sino que tienen tras de sí intencionalidades, aparejadas de las características propias de un sistema económico y político consolidado en el norte global. Recordando a Boaventura de Sousa Santos⁶³, son características que han sido impuestas en los territorios latinoamericanos sin ninguna clase de precaución ni con los saberes propios ni con los sentires que allí fluctuaban antes de la llegada de los europeos. Develar que fue impuesta una “teoría política monocultural, [que] tiene como marco histórico la cultura eurocéntrica, que se adapta mal a contextos donde esta cultura tiene que convivir, de una manera o de otra, con culturas y religiones de otro tipo, no occidentales, como son, por ejemplo, las culturas indígenas”⁶⁴.

Ello da lugar a entender que existen ejercicios de continua exclusión, incluso de ideas de organización o de luchas históricas que han terminado mostrándose como ancladas al espacio de lo “folclórico” y no de lo “académico” (eurocéntrico).

Después de esta necesaria comprensión, se debe aclarar que existen espacios de expresión contra las nuevas formas de

colonialidad que invisibilizan a los sujetos sociales, que excluyen y subalternizan, y que pese a que su visibilización es tarea de la educación, solo siguen siendo excluidas de los campos científicos y académicos.

Ante toda esta problemática, como resalta Mignolo, debe recordarse que la construcción de un sujeto latinoamericano se da en el reconocimiento de “la alternativa decolonial [que] nace de la diversidad frente a la única manera de leer la realidad monopolizada por el pensamiento único occidental”⁶⁵. Por tanto, esta monocultura impuesta a partir de diversos frentes, debe no sólo ser revisada, sino entendida y alterada por medio del reconocimiento de las raíces que tiene el pueblo latinoamericano. La diversidad latinoamericana y su amplitud tiene que ver con esa multiplicidad de cosmovisiones de los diferentes grupos sociales que en el continente vivieron y sobreviven, su desconocimiento sólo puede llevar a la población latinoamericana a seguir estando subalternizada y colonizada.

Se concluye, con Boaventura de Sousa Santos⁶⁶ que los espacios de transformación son variados. En primer lugar, plantea que se debe caminar hacia la comprensión de la realidad por medio de una visión latinoamericana. En segundo lugar debe entenderse que las contradicciones que cruzan el territorio latinoamericano son tan múltiples como las exclusiones que allí se presentan, develando así las múltiples violencias que se agencian para poder terminar con ellas. Finalmente, no puede olvidarse la relevancia que deben tomar los lenguajes y los territorios para los ejercicios de resignificación y construcción de la identidad, en tanto entregan el necesario reconocimiento a quienes los han perdido históricamente.

62 Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores. P. 63

63 Santos, B. (2007) *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

64 *Ibíd.*, p. 27.

65 Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina, la derecha, la izquierda y la opción decolonial. *Revista Crítica Emancipación*. P. 250.

66 Santos, B. (2007) *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Por tanto, el reto con la educación hoy es que deleve, y no encubra o reproduzca, las diversas situaciones y momentos históricos, así como la colonialidad que sigue condicionando la manera de ser, saber y relacionarse de los y las latinoamericanas. Su reto también se constituye por la exaltación de la historia propia, de los saberes ancestrales y nativos, de las costumbres y tradiciones, que podrían dar luz a la necesaria resignificación del *ser latinoamericano*, por ubicarlo en términos ontológicos (categoría filosófica también europea).

El reconocimiento de los saberes, las historias, los modos de vida y en términos generales la cosmovisión de un pasado en común, se erige hoy como una lucha por la dignidad, por el reconocimiento, por la construcción de un futuro menos violento con el territorio y la población latinoamericana. Esta reconstrucción dará elementos para leer el mundo desde otra perspectiva, para eliminar las condiciones de colonialidad que siguen subyugando.

Listado de Fuentes

- Adorno, T. (1998) La educación después de Auschwitz. En: Adorno, T. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. (pp. 79-92). Gerd Kadelbach (Ed.) Jacobo Muñoz (Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Castro-Gómez, S. (2003) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145-162) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Guías didácticas del docente 6o*. Bogotá: MEN. Recuperado el 7 de julio de 2016: de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guías_Docente/Guía_Docente_Grado06.pdf (MEN, 2012)
- Dussel, E. (2003) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41-54) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Halperin, T. (1970). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.
- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 11-40) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- López, F. (2003) Abrir, impensar, y re-dimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 177-200). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Margalit, A. (1997) *La sociedad decente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina, la derecha, la izquierda y la opción decolonial. *Revista Crítica Emancipación*.
- Moreno, A. (2003) Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 163-176) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Sábato, E. *Hombres y engranajes*. (2000). Argentina: Alianza.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Santos, B. (2007) *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2014) “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.