

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

**Propuesta de Contenidos de Aprendizaje Decolonial Basada en Saberes Culturales
Evidenciados en las Obras Narrativas *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de
las Selvas Colombianas* y *Changó, El Gran Putas*.**

Jorge Andrés Rivera Cabrera.

Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana

Asesora

Mg. Adriana M. Parra Osorio

Línea de Currículo para la Inclusión

Neiva, 2021

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Dedicatoria

A Lia Cabrera, Juana Gabriela y Mayté Rivera.

A todos los muertos por la represión criminal del Estado colombiano en el marco del Paro
Nacional del 2021.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Contenido

Contenido	3
Resumen.....	7
Abstract.....	9
Lista de Figuras	11
Lista de Anexos	12
Introducción	13
Formulación del Problema	17
Planteamiento del Problema.....	18
El paradigma modernidad/colonialidad, la exclusión histórica en Colombia y la escuela como herencia moderna. Aproximaciones	18
Los libros de texto y los contenidos de aprendizaje de literatura centrados en el canon literario colombiano	25
Pregunta de Investigación	28
Justificación.....	29
La necesidad de decolonizar los contenidos de aprendizaje y del diálogo con narrativas decoloniales	30
Las figuras de Manuel Quintín Lame Chantre y Manuel Zapata Olivella	33
Objetivos	36

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Objetivo General	36
Objetivos Específicos	36
Antecedentes	37
Discursos y Prácticas de la Colonialidad en los Libros de Textos y el Currículo en la Educación Secundaria	38
Discursos y las prácticas propias de la colonialidad en el currículo de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales	39
Discursos y prácticas de la colonialidad en los libros de texto de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales.....	43
El Pensamiento Decolonial en las Obras Narrativas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella.....	47
La obra narrativa de Manuel Quintín Lame, MQL, preferiblemente el texto Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas, desde un enfoque decolonial	48
Pensamiento decolonial en la obra y pensamiento de Manuel Zapata Olivella –MZO–, concretamente en la novela Changó, El Gran Putas	50
Propuestas Curriculares Decoloniales para las Ciencias Sociales, las Humanidades y Lengua Castellana	54
Propuestas curriculares decoloniales desde Las Ciencias Sociales	54
Propuestas curriculares decoloniales desde el área de las humanidades y lengua castellana	58
Marco Referencial	62
Marco Conceptual.....	62

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Modernidad, paradigma modernidad/colonialidad y transmodernidad	63
El currículo y los contenidos académicos desde la educación formal colombiana	69
Pedagogía, currículo, aprendizaje y contenidos de aprendizajes desde los postulados del pensamiento decolonial	76
Interculturalidad, el canon literario colombiano y la literatura comprometida	81
Marco Legal	87
Ley 115 de 1994, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, el Decreto 1860 de 1994 y la Ley número 24 DE 1987	88
El Decreto 804 de 1995, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de junio 18 de 1998	98
Marco Metodológico	103
Diseño de Investigación	103
Técnicas de Investigación	108
Instrumentos de Recolección y Análisis de Información	116
La matriz de recolección y análisis de información para el primer objetivo	117
La matriz de recolección y análisis de información para el segundo objetivo	120
La matriz de recolección y análisis de información para el tercer objetivo	121
Procedimiento	122
Hallazgos y Análisis de Resultados.....	125
Discursos o Prácticas de la Colonialidad en los Contenidos de Aprendizaje de Literatura en dos Libros de Texto.....	125
Análisis formal y macro discursivo del libro de texto Exprés@te Lenguaje 9	126

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Análisis formal y macro discursivo del libro de texto Los Caminos del Saber, Lenguaje 8°	138
Saberes Culturales Decoloniales en las Narrativas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella, Changó, El Gran Putas.....	148
Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas.....	149
Changó, el Gran Putas.....	154
Experiencias Curriculares y Pedagógicas Decoloniales de las Áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales.....	170
Propuesta decolonial 1. Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación.....	171
Propuesta Decolonial 2. La Enseñanza de la Historia desde una Perspectiva Decolonial...	177
Propuesta Decolonial 3. Hacia una Didáctica Artística Decolonial. Una Propuesta de Aula Intercultural desde el Pueblo Misak.....	181
Propuesta Decolonial 4. Formación Docente para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Un Diálogo Pedagógico Decolonial en la Escuela	186
Propuesta de Contenidos de Aprendizajes Decoloniales con Saberes Culturales.....	190
El Cómo del Diseño de la Propuesta	191
Propuesta Decolonial de Contenidos de Aprendizajes Basada en Saberes Culturales Evidenciados en las Obras Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas y Changó, El Gran Putas	196
Reflexiones.....	215
Referencias.....	221

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Anexo.....	234
------------	-----

Resumen

Esta investigación partió del apotegma que la exclusión multimodal en Colombia es producto del paradigma modernidad/colonialidad y se reproduce desde diversos tipos de instituciones, específicamente en la escuela y los currículos educativos de lenguaje en la secundaria. Es en el currículo donde se continúa reproduciendo patrones eurocéntricos y excluyentes al desconocer la pluralidad multiétnica y cultural de los pueblos variopintos hijos del mestizaje tri-étnico (indígena, afro y europeo), con el ocultamiento y negación del otro como sujeto. La elección de los contenidos temáticos dentro de una malla curricular no se da por azar, por el contrario envuelve relaciones de poder e identidad. Por eso se hace imperante proponer transformaciones, giros decoloniales en la escuela y sus currículos, en particular los del área de lenguaje y lengua castellana. Es preponderante apropiarse de narrativas colombianas encubiertas por ser producto de autores contra-hegemónicos como por ejemplo Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella, e identificar en estos elementos puntuales que ayuden a construir unos contenidos decoloniales.

En un ejercicio propio de la transmodernidad y la pedagogía decolonial esta investigación propone un diseño de contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales, centrados en obras como *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*, de Quintín Lame Chantre y *Changó, el Gran Putas* de Zapata Olivella. Con

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

relación al marco metodológico este se construyó en diálogo con el paradigma otro, elementos de la narratología, aportes de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y las categorías de análisis de libros de textos.

Palabras claves: Contenidos de aprendizajes, pedagogía decolonial, Quintín Lame, Zapata Olivella, currículo decolonial.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Abstract

This research started from the apothegm that multimodal exclusion in Colombia is a product of the modernity / coloniality paradigm and is reproduced from different types of institutions, specifically in schools and secondary language educational curricula. It is in the curriculum where Eurocentric and exclusive patterns continue to be reproduced by ignoring the multiethnic and cultural plurality of the diverse peoples children of tri-ethnic miscegenation (indigenous, Afro and European), with the concealment and denial of the other as a subject. The choice of thematic contents within a curricular mesh does not occur by chance and, on the contrary, involves relations of power and identity. That is why it is imperative to propose transformations, decolonial turns, in the school and its curricula, particularly those in the area of language. It is preponderant to appropriate covert Colombian narratives because they are the product of counter-hegemonic authors such as Manuel Quintín Lame and Manuel Zapata Olivella, and identify in these specific elements that help to build decolonial content.

In an exercise typical of transmodernity and decolonial pedagogy, this research proposes a design of learning contents, from a decolonial approach, with cultural knowledge, focused on works such as *Los Pensamientos del Indio que se Educa en las Selvas Colombianas*, by Quintín Lame. *Chantre and Chango, the Great Whore* of Zapata Olivella. Regarding the methodological framework, this was built in dialogue with the other paradigm, elements of narratology, contributions from Critical Discourse Studies (ECD) and the categories of textbook analysis.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Key words: Learning contents, decolonial pedagogy, Quintín Lame, Zapata Olivella, decolonial curriculum.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Lista de Figuras

Figura 1. Currículo y hacer decolonial. Tomado de Arias López, María Isabel y Ortiz Ocaña, Alexander, (2019). Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Editorial: U. del Magdalena.

174

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Lista de Anexos

Anexo 1. Matriz de Análisis de Libros de Texto de Lenguaje.	233
Anexo 2. Matriz de Análisis de Textos Narrativos, #2	235
Anexo 3. Matriz para el Análisis de Propuestas Curriculares Decoloniales #3.	237

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Introducción

Good God, I think it's illiteracy

It's only a machine that makes money

(Bob Marley, “Slave Driver”).

Antes de entrar en el meollo investigativo, resulta válido y didáctico para el mismo ejercicio dejar claros cinco criterios que guían esta investigación: (1) Se asume en este trabajo que la exclusión histórica, social, política, cultural y económica en Colombia es un fenómeno pensado desde la colonialidad y actúa como un gran dispositivo de normalización constitutivo del presente; (2) la modernidad es resultado del conflicto entre las acciones y discursos de liberación de los pueblos y la gubernamentalidad que regula esa libertad. Al respecto, Sousa Santos (2009) enuncia la modernidad “entre el pilar de la regulación y el pilar de la emancipación” (p. 35). Además, está articulada por racionalidades históricas diferentes, en palabras de (Castro-Gómez (2019)¹. Así, el tratamiento de la modernidad y sus herencias racionales es dialéctico. Es decir, se distancia teóricamente de una parte de la red multidisciplinaria del grupo Modernidad/Colonialidad –Grupo MC– que conciben la modernidad “*de suyo* un fenómeno colonial, monolítico y totalizante” (Castro-Gómez, 2019, p. 9). La lucha es por la resignificación

¹ El concepto de racionalidad es trabajado por Michel Foucault, el cual hace referencia al régimen de prácticas y su funcionamiento. Segundo. La explicación de los términos *racionalidades, prácticas y tecnologías* se encuentra en el texto, del mismo autor, Historia de la gubernamentalidad Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Las otras tres racionalidades históricas son la económica (capitalismo), tecnocientífica (fuerzas productivas y de conocimiento que propenden por mejorar la calidad de vida) y política (Estado social de derecho garante de la producción de las capacidades para el desarrollo social). Al ser las racionalidades históricas, herencia de la modernidad, están sujetas al mismo estado dialéctico y de contradicción de la modernidad. Es decir, “en una tensión dinámica entre el pilar de la regulación y el pilar de la emancipación” (Sousa Santos, 2009, p. 35).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

por parte de los colonizados del vacío del proyecto universalista. No se trata de negar la universalidad y los aportes europeos-asiáticos-americanos, sí deconstruir la idea equívoca del mito de la modernidad desde la Transmodernidad, según (Dussel (2005); (3) bajo esta argumentación, el análisis de la colonialidad no se produce desde la teoría jerárquica de poder propuesta desde el marxismo, replicada por Immanuel Wallerstein en la teoría del sistema-mundo y aplicada por Aníbal Quijano, de una sola y jerarquizada matriz de colonialidad del poder. En contraposición a la teoría jerárquica de la colonialidad está la propuesta heterárquica del poder propuesta desde la analítica de Michel Foucault y aplicada por Santiago Castro-Gómez en casi en la totalidad de su obra. Es decir, para esta investigación no existe una matriz de poder o una jerarquía de poder omnímodo, monolítico, sino estructuras heterárquicas, “complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas” (Castro-Gómez, 2007, p. 170); (4) al ser este trabajo un ejercicio transmoderno se constituye en una apuesta política, epistémica, en una propuesta alternativa curricular, no en un manual con ínfulas de universalidad y “fórmulas” decoloniales. Por ende, está sujeto a debates y nuevas miradas. Ojalá que también sea puesto en práctica el diseño propuesto en múltiples escenarios; (5) algunos aspectos conceptuales que son necesarios para la lectura de esta investigación y que no dan esperanzas al marco referencial. *Verbigracia*, la diferencia entre colonialidad y colonialismo se da en la medida que el “Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo nación (...) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Ahora, el paradigma

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

modernidad/colonialidad es el proyecto oscuro de la modernidad, es decir, la colonialidad – capitalismo y el racismo–. Finalmente, el término decolonial y descolonial, en palabras de Walsh (2013), va más allá de un juego lingüístico. Eliminar la consonante “s” también, es una postura política, ya que marca el paso de un “momento colonial a un no colonial, (...) evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2013, p. 25). Ahí, el tratamiento decolonial en la investigación. Finalmente, el concepto de dispositivo es tomado del filósofo Italiano Giorgio Agamben (2014), el cual desde la analítica de Foucault lo aproxima a una red híbrida que contiene tácitamente elementos no lingüísticos y lingüísticos como “discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. (...) siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder (...) resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber.” (pp. 8-9).

En cuanto a la organización interna de la investigación se presentan cuatro capítulos, que a su vez se dividen en subcapítulos y apartados. El primer capítulo alberga la introducción, la formulación del problema –el cual está compuesto por el planteamiento del problema, pregunta de investigación y justificación–, antecedentes, objetivos, marco referencial y marco metodológico.

El segundo capítulo muestra el proceso o etapas de la investigación, así como los hallazgos y el análisis de los resultados de acuerdo a cada objetivo específico, teniendo como base el Paradigma Otro, las categorías de análisis de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y las

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

categorías de análisis de libros de textos sintetizadas en el instrumento de recolección de información, en este caso, las matrices de análisis.

En un tercer apartado se esboza la propuesta de contenidos de aprendizaje literarios de enfoque decolonial. Es decir, la respuesta de la pregunta de investigación, la cristalización del objetivo general y aspectos de la estructura de la propuesta.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta reflexiones abiertas sobre la relación exclusión, paradigma modernidad/colonialidad y contenidos de aprendizajes literarios de libros de textos de humanidades y lengua castellana de secundaria; además, delibera en torno a la construcción de contenidos temáticos con autores fronterizos y aproximaciones desde el pensamiento decolonial a Quintín Lame, Zapata Olivella y las obras literarias trabajadas.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Formulación del Problema

*Somos una sola alma,
Como hay un solo mundo.*

(Canción del Cacique Koruinka. Araucanos)

Este subcapítulo contiene el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y la justificación. El planteamiento intenta argumentar la necesidad de analizar la relación existente entre la exclusión en Colombia, la colonialidad y la reproducción de los discursos y prácticas de la colonialidad por medio de los libros de texto escolar en la escuela colombiana. Aquí son esenciales los aportes, entre otros, del filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, intelectual que plantea un análisis de la colonialidad desde una teoría heterárquica, la teoría del grupo modernidad/colonialidad y la metodología foucaultiana de la genealogía.

La justificación centra la argumentación en la necesidad ética, pedagógica y política de crear contenidos de aprendizaje de corte decolonial, basados en obras literarias contrahegemónicas testimonios de la experiencia colonial de los pueblos subalternizados. Dicho ejercicio posibilita visibilizar y dialogar con la diversidad étnica, lingüística, arrebatando la formación del estudiante a la industria editorial y organizar el proceso de enseñanza de acuerdo a las voces de la comunidad educativa y su contexto real. Asimismo, expone *someramente* los criterios de selección –desde un puñado de pautas que ayudan a entretelar discursos, prácticas y metodologías de enfoque decolonial (Walsh, 2013) – de las obras narrativas de Manuel Quintín Lame, Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas y Manuel Zapata Olivella, Changó, El

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Gran Putas. Para esto se tienen en cuenta algunas categorías trabajadas por Walsh (2013) en el texto *Pedagogías Decoloniales*, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, utilizadas para analizar la obra de Frantz Fanon, Paulo Freire y Zapata Olivella como autores decoloniales. Se tienen en cuenta, además, las concepciones sobre la función social escritor de luchar por la desalienación cultural y la responsabilidad testimonial de la literatura aportadas por el mismo Manuel Zapata Olivella en ensayos como *La Rebelión de los Genes*, (1997).

Planteamiento del Problema

Este apartado esclarece la relación entre el paradigma modernidad/colonialidad, la exclusión histórica y multimodal en Colombia y la escuela como herencia colonial. Al mismo tiempo, delimita la problemática al centrar la argumentación en el papel de reproductor del paradigma modernidad/colonialidad (por ende la exclusión multimodal) de los contenidos de aprendizajes de literatura, evidenciados en los libros de textos y contruidos por la industria editorial. En ese sentido, se divide la información en dos subapartados.

El paradigma modernidad/colonialidad, la exclusión histórica en Colombia y la escuela como herencia moderna. Aproximaciones

La exclusión es un fenómeno social, cultural e histórico. Una red de prácticas y discursos cuya racionalidad, –desde el pensamiento decolonial y dentro del contexto de Colombia–

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

obedece a la colonialidad y a herencias coloniales. La exclusión en nuestra América es un proceso producto del colonialismo y constituyente actual de la colonialidad, mediante el cual una sociedad impone sus tecnologías de poder, construyendo discursos basados en “dispositivos de verdad”, prácticas, expresiones e ideologías de dominación del Otro. Funciona como un “enorme dispositivo de normalización que, como tal, es al mismo tiempo calificador y descalificador” (Sousa, 2004, p. 3). Basa su discurso en la imposición de cinco jerarquías históricas del poder heredadas por el colonialismo europeo “que se implementan a partir del siglo XVI: Clase, raza, género, sexualidad y religión” (Castro-Gómez, 2019, p. 34). Asimismo, crea y reproduce prácticas sociales, actitudes e ideologías como el racismo, clasismo, el sexismo, la esclavitud, el machismo, el gamonalismo, la homofobia, que han desembocado en la negación del Otro, su identidad y la privación de las capacidades básicas para unas condiciones de vida digna – autonomía política, los valores económicos, las oportunidades sociales, las garantías de nitidez del erario público y la seguridad protectora– (Sen (2000)². En la práctica, *verbigracia*, la negación de las capacidades en Colombia se puede evidenciar en el acceso a la tierra, el porcentaje de la economía informal y la tasa de pobreza multidimensional.

En cuanto a las capacidades para Nussbaum (2012) implican “las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 44). Es decir, “se centra en que las personas alcancen una calidad de

² Para el economista indio la exclusión presenta distinciones. Por un lado están las exclusiones constitutivas que son las privaciones en sí mismas y las exclusiones instrumentales. *Verbi gracia*, la privación del derecho universal a la educación es una exclusión constitutiva. Pero, el no acceso a una educación privada en un futuro puede ser un impedimento dentro del proceso de “meritocracia”.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

vida digna” (p. 67). Una serie de capacidades cada una de ellas vitales para la vida del ciudadano, del ser humano. Desde la analítica de Nussbaum (2012) existen diez capacidades mínimas que todo Estado republicano, desde la constitucionalidad, debe proveer porque hacen parte de los derechos fundamentales y la dignidad humana. Total, el Estado debe propender por la gestación de una nación basada en la equidad económica, el humanismo y los derechos fundamentales. La condición de ciudadanía debe ser garantizada desde el ejercicio pleno de las libertades fundamentales, un agregado de oportunidades (Nussbaum (2012)).

La exclusión multimodal e histórica en esta nación tiene su genealogía en el siglo XIX y actúa como un poder paraestatal de herencia colonial (Castro-Gómez (2019)³. Colombia se hizo república sobre las bases del colonialismo y “fundamentalmente vinculada a la exclusión: Política, económica, social, cultural. En Colombia los Estados tienden a excluir y esa es la razón del conflicto” (Molano, 2019). Empero, la exclusión histórica de herencia colonial hace parte constitutiva del presente, utiliza diferentes dispositivos y relaciones configuradas en un andamio de violencia/explotación/dominación. Esta investigación defiende la tesis de que la colonialidad no es un asunto pretérito perfecto, sino que hace parte de una serie de procesos y técnicas que marcan el comportamiento, imaginarios y formas de valoración de gran parte de los colombianos (Castro-Gómez (2019). Los rostros humanos de la pobreza, los conflictos armados, la democracia débil y amenazada, la crisis ambiental y la exclusión multimodal en la Colombia del

³ Fragmento extraído de la entrevista ofrecida a Santiago A. de Narváez - Junio 4, 2019, <https://pacifista.tv/notas/sentido-historia-colombia-esta-vinculado-exclusion-alfredo-molano-comision-verdad/>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

siglo XXI son algunos de los productos (no las causas) del accionar de la colonialidad y el paradigma modernidad/colonialidad.

En términos culturales, la exclusión y la inclusión son mecanismos de opresión que niegan la diferencia o desconocen la alteridad; en el orden económico, son la imposibilidad de construir sociedad, y en términos políticos, son una construcción del poder, relegada a unos pocos, a determinados temas y a un conjunto de acciones puntuales y temporalmente definidas. (Pardo, 2013, p. 140)

Ahora bien, al ser una herencia colonial y parte constitutiva del presente, la exclusión en Colombia nace como proceso en la Nueva Granada a manos de una élite criolla como protagonista en la disputa por el control del Estado. Es decir, la exclusión política, económica, social, cultural nace –en gran medida– de la captación del Estado colombiano por parte de un “grupo de colonos, encomenderos y terratenientes criollos” (Castro-Gómez, 2019, p. 47). Grupos que utilizan una serie de prácticas y dispositivos de jerarquización social (como la “limpieza de sangre” y el sistema de estratos sociales). Esta élite criolla fisiócrata –actuando como un poder independiente– adopta la herencia del discurso de la sociedad aristócrata cristiana del Consejo de Toledo de 1449 de la limpieza de sangre, la combinación de todas las formas de lucha empleada por los conquistadores europeos y la instrumentalización de la piel como un asunto de pigmentocracia. Manuel Zapata Olivella (1997) expresa que unas de las formas más aberrantes de la colonización contras los pueblos oprimidos fueron “los métodos alienantes para destruir la conciencia de sus valores humanos y culturales” (p. 52).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Los criollos neogranadinos consolidaron un poder paraestatal basado en la “filiación (real o imaginaria) con un ancestro europeo y que se reproduce mediante la generación de alianzas familiares” (Castro-Gómez, 2019, p. 48). Las alianzas familiares operaron como forma de “preservar” la “pureza racial” y zanjar las diferencias económicas, étnicas y religiosas con los otros grupos poblacionales. Usufructuaron económicamente la mano de obra indígena afuera de la figura del resguardo y concentraron tierras con tal magnitud que para el 2018 y según un análisis del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxford Committee for Famine Relief) –recuperado en un artículo por Antonio Paz Cardona / Mongabay Latam para la Revista Semana (2018) –, “el 1 % de las fincas de mayor tamaño tienen en su poder el 81 % de la tierra colombiana. El 19 % de tierra restante se reparte entre el 99% de las fincas”. La apropiación de las tierras desde la colonia se agravó con las grandes concesiones entre 1827 y 1931, (Fajardo, 2015) y con el conflicto armado, que ha despojado aproximadamente seis millones de hectáreas. La restricción violenta de la propiedad de la tierra deriva para la élite en fisiocracia, en modelo hacendatario, tal como lo han mostrado Fernando Guillén Martínez (1986) y Alfredo Molano (2019). Devino en la captación del Estado por los partidos políticos de caciques electoreros y la “imposición de condiciones de sobreexplotación en las relaciones de trabajo y la exclusión del acceso a la tierra y a la participación política y las distintas formas de resistencia de las comunidades y demás trabajadores del campo” (Fajardo, 2015, p. 137).

De la misma forma, dicha élite hacendataria recoge el conjunto de discursos de la Enciclopedia y la Ilustración, traducen la modernidad, la analizan, la asimilan desde sus intereses de conservación de *status quo*. La Ilustración en Colombia, Castro-Gómez (2005) fue un

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

instrumento de posicionamiento social basado en la producción, circulación y autoridad del conocimiento. También, como un “mecanismo idóneo para eliminar las ‘muchas formas de conocer’ vigentes todavía en las poblaciones nativas y sustituirlas por una sola forma única y verdadera del conocer el mundo” (Castro-Gómez, 2005, p. 16).

Empero, resulta limitado entender la exclusión histórica en Colombia solo desde una colonialidad basada en la racialización de la economía, la política y la sociedad. De acuerdo a la teoría heterárquica del poder existen múltiples formas de dominación, es decir de colonialidad. Así, el racismo, clasismo no son las únicas jerarquías sociales del paradigma modernidad/colonialidad en Colombia. El machismo, sexismo, homofobia, la dependencia económica, la imposición epistémica del eurocentrismo, no acceso a la ciudadanía, pérdida de identidad, desplazamiento forzado, son algunas manifestaciones de la colonialidad, las cuales están aferradas a los discursos y prácticas de una buena parte de la población colombiana.

(...) al hablar de la “colonialidad del poder” no nos estamos refiriendo a un fenómeno que ocurrió “en el pasado”, durante la “época de la Colonia (y supuestamente terminó con las guerras de independencia), sino a un conjunto de técnicas de conducción de la conducta que marcan el comportamiento y las formas de valoración de un gran número de sujetos hasta el día de hoy en Colombia. (Castro-Gómez, 2005, p. 60)

La élite criolla neogranadina impone sus herencias coloniales y prácticas sociales de jerarquización en la construcción del Estado colombiano, lo que lo ha convertido en un instrumento de enriquecimiento patrimonial familiar. De ahí, que los procesos de modernización

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

en Colombia siempre son sometidos al embudo de las herencias coloniales y evaluados desde la sostenibilidad de sus privilegios. Quizás, esto ayuda a explicar el porqué del conflicto armado y cifras de dos dígitos en pobreza multidimensional nacional. Un Estado colombiano débil, absorbido de forma ilegal por una élite, tiende a excluir desde los aparatos gubernamentales y privar de las estructuras de protección social y los derechos humanos constitucionales. De ahí, la exclusión social en Colombia se instituye como un proceso “perpetuador” que se reproduce trasgeneracionalmente en “exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14).

La reproducción de las jerarquías excluyentes de los diferentes tipos de colonialidad –poder, saber y ser– (Castro-Gómez (2019), se da en instituciones gubernamentales, como la escuela, encargada por la racionalidad cultural de educar a la sociedad con base en cierto tipo de información, valores y normatividad. Institución que, al ser una herencia moderna, se encuentra entre la regulación y la emancipación, por eso exige un tratamiento dialéctico. La escuela, como ente de regulación, forma al sujeto desde una disciplina (Foucault), y una pedagogía las cuales cincelan en el cuerpo y memoria psicoafectiva de los educandos, las normas y valores compartidos. Siguiendo los estudios de la investigadora Beatriz González Stephan (1999) las gramáticas, los manuales y las constituciones actúan como dispositivos reguladores del ser. Los manuales escolares, los libros de textos son históricamente los encargados de seleccionar los contenidos desde el lugar de enunciación del estamento y la industria editorial.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

El libro de texto ocupa un papel vital dentro del desarrollo del currículo y el proceso de enseñanza en las escuelas de Colombia. Javier Paredes Mallea (2012) argumenta que los libros de texto han aportado en la reproducción de “estructuras y mecanismos de poder del Estado y de los grupos dominantes” (Párr.1). O sea, los libros de texto reproducen los discursos, prácticas de exclusión y los diferentes tipos de colonialidad.

Los libros de texto y los contenidos de aprendizaje de literatura centrados en el canon literario colombiano

Dentro de lo que Lander (1993) llamó colonialidad del saber se identifican otras formas de colonialidad como la del lenguaje (Veronelli (2015). También, dispositivos de control poblacional como Constituciones, gramáticas y manuales (Stephan (1999). En cuanto a una colonialidad del lenguaje, la doctora en filosofía Gabriela A. Veronelli (2015) propone este término para explicar la relación raza/lenguaje. Para la investigadora la colonialidad del lenguaje es una categoría que deshumaniza a las poblaciones y sus lenguas maternas –lo lingüístico– desde un dispositivo epistémico-ideológico. Las gramáticas se fundaron desde la escritura y la lengua “cultura”, en cruzada contra barbarismos idiomáticos y el “habla popular”, esto bajo el concepto de Beatriz González Stephan (1999). Es decir, la gramática del castellano “fue la bisagra que permitió articular en un solo proyecto lo público y lo privado como los dos escenarios indispensables para el buen desempeño del ciudadano” (p. 25). A los libros de textos se les otorga la función de seleccionar los contenidos de enseñanza y estrategias de aprendizaje dentro del aula. El libro de texto ocupa un papel vital dentro del desarrollo del currículo y el

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

proceso de enseñanza en las escuelas de Colombia. Al respecto, Lomas (2010) plantea que los libros de texto del área de lenguaje van más allá de ser un instrumento pedagógico para el docente y de aprendizaje del estudiante. Estos actúan en la selección de saberes e influyen en cómo entender el proceso educativo, “así como, en el caso de la enseñanza del lenguaje, el reflejo de una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística y literaria” (p. 12).

La elección de los contenidos de aprendizaje de los libros de texto en Colombia está sujeta a diversos dispositivos como la ideología gubernamental, la formación política del autor, los intereses de la industria editorial, los saberes canónicos de la historiografía literaria europea y la gramática del español. El Ministerio de Educación Nacional –MEN– legisla con respecto a los libros de texto y ofrece unos parámetros en Los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos del Lenguaje para su construcción. La Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 regulatorio liga el uso obligatorio de los libros de textos al Proyecto Educativo Institucional, PEI. De por sí los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje fueron pensados desde la gubernamentalidad en el 2006, bajo conceptos de competencias y calidad, taxonomía propia del ámbito económico e instituciones neoliberales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, –OCDE–, Unesco, el Banco Interamericano Desarrollo (BID), entre otras.

Ahora bien, el tema de los criterios de elección de los contenidos de aprendizaje en los libros de texto genera en sí una problemática de orden ideológico, de poder, identidad, axiológico, etc. El libro de texto resultaría inocuo sin los contenidos de aprendizaje y los temas, tipos de textos y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

obras que reproducen toda una carga ideológica. La elección de obras literarias, autores, textos alberga todo un asunto de poder, privilegia un tipo de conocimiento y forja en un tipo de identidad, subjetividad de acuerdo al estamento. Tomaz Tadeu de Silva (1999) se cuestiona por las obras literarias del canon occidental que constituyen los currículos y libros de textos escolares, que “construyen el Otro colonial en cuanto objeto de conocimiento y como sujeto subalterno” (p. 23). Alienta Tadeu de Silva (1999) por la construcción de contenidos de aprendizajes centrados en obras, formas literarias subordinadas, de estética política. La literatura puede ser la más alienante de las artes, según Zapata (1997) o instrumento del escritor para “combatir por la desalienación de su cultura; afirmar su identidad y asumir la voz de los ágrafos” (p. 18).

Aunque existen transformaciones en el currículo contemporáneo, esfuerzos para incluir a poblaciones como la afrocolombiana con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, etnoeducación, asuntos de equidad de género, adecuación a la diversidad, los libros de textos siguen reproduciendo patrones epistemológicos coloniales y de la colonialidad. Las editoriales al ser producto de la colonialidad del poder económico no realizan los cambios de contenido para combatir la infraestructura mental de las colonialidades:

Los textos continúan reproduciendo el régimen de representación dominante de la sociedad colombiana, siguen invisibilizando y estereotipando a los grupos afro e indígenas, difundiendo una imagen racializada y jerarquizada de la diversidad. Esas “otras” formas de conocimiento todavía no se reconocen y siguen reproduciendo discursivamente el régimen de representación dominante moderno/colonial, de la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

sociedad colombiana. Los textos contribuyen a negar el derecho que tienen estos grupos a vivir de acuerdo a sus culturas. (Rivera, 2012, p. 5)

En un ejercicio propio de la transmodernidad y la pedagogía decolonial, esta investigación propone diseñar contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales, centrados en obras literarias contrahegemónicas y desalienadoras, de resistencia como *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*, del intelectual indígena Manuel Quintín Lame Chantre y *Changó, el Gran Putas* del intelectual latinoamericano Manuel Zapata Olivella. Autores comprometidos con la reivindicación de los pueblos colonizados, quienes transmodernamente emplean la escritura y la literatura como “un arma y herramienta de desalienación y transformación” (Walsh, 2013, p. 62). Diseñar los propios contenidos de aprendizaje es un acto político, puesto que arrebató la formación del estudiante a la industria editorial y organiza el proceso de enseñanza de acuerdo a las voces de la comunidad educativa y su contexto real.

Pregunta de Investigación

Bajo este contexto argumentativo se elucubra la pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar una propuesta de contenidos de aprendizaje, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales evidenciados en las obras narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*?

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Justificación

Este apartado cumple un doble propósito argumentativo: 1) Reflexionar sobre el ejercicio ético y crítico del docente al cuestionar los contenidos de aprendizaje reproducidos en libros de texto –diseñados por la industria editorial y que en su mayoría reproducen prácticas y discursos del paradigma modernidad/colonialidad – y las obras literarias narrativas seleccionadas para los contenidos de aprendizaje desarrollados en el aula. Además, evidencia la necesidad de decolonizar el currículo y la enseñanza de las humanidades y lengua castellana, concretamente con la construcción de contenidos de aprendizaje propios, de corte decolonial, que logren desenganchar a la pedagogía de su herencia epistémica colonial, incorporen las voces y experiencias de los colonizados y sus constantes históricas evidenciadas en obras narrativas contrahegemónicas, desalienadoras. 2) Reflexionar sobre las categorías abordadas para la elección de las obras y figuras de Quintín Lame y Zapata Olivella. Para esto se tienen en cuenta algunas categorías trabajadas por Walsh (2013) en el texto *Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, utilizadas para analizar la obra de Frantz Fanon, Paulo Freire y Zapata Olivella como autores decoloniales. Se tienen en cuenta, además, las concepciones sobre la función social del escritor beligerante que propende por la desalienación cultural y la responsabilidad testimonial de la literatura aportadas por el mismo Manuel Zapata Olivella en ensayos como *La Rebelión de los Genes*, (1997).

A continuación se presentan los dos subapartados anteriormente mencionados y que componen la justificación.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La necesidad de decolonizar los contenidos de aprendizaje y del diálogo con narrativas decoloniales

Es el currículo un elemento legitimador de poder, pues allí se decide qué saberes son enseñados y cuáles son excluidos. Además, el currículo tiene en su trasfondo un asunto de identidad, es decir, forma la subjetividad del ser, la emocionalidad, prejuicios y cosmovisiones, de ahí la colonialidad del ser y el saber. A su vez, la teoría curricular al ser un asunto de poder basa sus contenidos de aprendizaje de literatura en los paradigmas del currículo clásico de las “artes liberales humanistas”, en el estudio del espíritu humanista de corte renacentista y helénico. Esencialmente, el currículo de las humanidades y lengua castellana en la secundaria reproduce contenidos de aprendizaje centrados en obras literarias –y diferentes tipologías textuales– que continúan respondiendo a lógicas eurocéntricas de la enseñanza, las cuales a su vez, reproducen el paradigma modernidad/colonialidad y falsos discursos de inclusión. Los contenidos de aprendizaje de literatura, evidenciados en los libros de texto, están basados en autores en su mayoría europeos y/o autores latinoamericanos conocedores en su conjunto de la literatura europea, pero alejados de nuestra realidad política, cultural y social. Además, la colonialidad del saber, tal como lo señala Zapata Olivella, (1965) empieza desde el mismo hecho de asumir que la literatura de nuestros pueblos aborígenes y africanos es ignorante y analfabeta.

Desde el pensamiento decolonial son significativos los esfuerzos por elaborar epistemologías, metodologías, currículos basados en las experiencias de los pueblos y los aportes de la academia.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La de(s)colonización del currículo es una tarea que grupos de investigación⁴ y la red de pensamiento decolonial, investigadores independientes han venido desarrollando, a pesar de los retos y contradicciones. De(s)colonizar el currículo es en sí un trabajo arduo e implica un contexto social, las experiencias de vida de la comunidad educativa, incluyendo el contexto cultural, un diálogo comunitario desde la pedagogía decolonial y la revisión crítica de los aspectos formales curriculares como lo son el macro, micro y meso currículo de la institución educativa a intervenir. Resulta complejo de(s)colonizar el currículo en ausencia de la pedagogía decolonial.

Ahora bien, al ser el currículo un elemento tan profuso y *per se* a una institución educativa, el investigador opta por delimitar su campo de trabajo y ubicar su atención en el Microcurrículo, concretamente los contenidos de aprendizaje o contenidos, los cuales se evidencian en el Plan de Estudio. En otras palabras, esta investigación centra su acción pedagógica decolonial en el diseño de contenidos de aprendizaje, pues tal como lo señala da Silva (1999) una estrategia práctica de(s)colonizadora curricular se presenta en la construcción de materiales didácticos, contenidos de aprendizaje contrahegemónicos, basadas en las experiencias, respuestas, aportes materiales y psicoafectivos de los grupos subalternizados. En tal sentido, el doctor e investigador decolonial Alexander Ortiz (2017) argumenta que todos los contenidos de aprendizaje en todas

⁴ Aparte de la red de pensamiento decolonial y sus autores representativos destacan, por ejemplo, la figura del doctor Alexander Ortiz Ocaña y sus contribuciones al campo de la decolonización educativa y al proceso investigativo decolonial. De la misma manera, en el ámbito nacional destacan los grupos de investigación académica –con enfoque decolonial– tales como el grupo de investigación en Estudios Interculturales y decoloniales (Universidad de Antioquia), el Grupo de Investigación Epistemología Configurativa y Educación Decolonial –GIEDU, Universidad del Magdalena, etc.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

las áreas del saber contienen “un potencial educativo, formativo, axiológico, e incluso político e ideológico, que los profesores debemos estimular y potenciar, no debemos ignorarlo” (p. 75).

Resulta imprescindible seguir trabajando en la construcción de contenidos de aprendizaje, mallas curriculares, proyectos pedagógicos, que tengan como base la memoria colectiva, la identidad nacional, el papel de las narrativas de resistencia de los pueblos afrocolombianos e indígenas frente a la modernidad/colonialidad, la espiritualidad y la relación con la naturaleza, la defensa de los pueblos desde el arte y la literatura, las letras nacionales y la pedagogía propia, etc. Es casi una exigencia moral y ética del docente cuestionar el canon oficial y corporizar proyectos de análisis y metodologías propias y participativas que logren desenganchar a la pedagogía de su herencia epistémica colonial y de las dinámicas de exclusión del paradigma modernidad/colonialidad.

Finalmente, de vital importancia resulta la posición del MEN y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras frente al análisis aplicado a un corpus de libros de textos en el país. Coinciden las partes en identificar en los textos escolares una “valoración discriminatoria de géneros, clases, razas y etnias, en la cual no tienen las mejores cualidades el sexo femenino, los pobres, los indios y los negros, situación que reclama propuestas alternativas de materiales de consulta y de apoyo didáctico” (MEN, 2001, p. 3). El anterior diagnóstico justifica en parte la razón del objeto de investigación de esta tesis, ya que prepondera la necesidad de crear propuestas de contenidos de aprendizajes de enfoque decolonial, con saberes culturales otros, fronterizos.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Las figuras de Manuel Quintín Lame Chantre y Manuel Zapata Olivella

Aunque existen algunos deseos investigativos de antaño, no hacen parte de los criterios para decantarse por estos dos intelectuales de nuestra América. Lejos están las pretensiones canónicas o una elección estática, incluso hermética de los autores y las obras literarias. Para la pedagogía decolonial los procesos educativos están inmersos en contextos de luchas políticas y sociales de los pueblos del Abya-Yala. Debido a su naturaleza política y social la pedagogía decolonial apuesta por acciones, prácticas, epistemologías y metodologías “fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (Walsh, 2013, p. 25).

En el texto *Pedagogías Decoloniales, Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re) Existir y (Re) Vivir*, tomo I, la profesora Catherine Walsh, en la introducción, entreteje lazos entre lo pedagógico y lo decolonial. Para tal ejercicio se enfoca en tres intelectuales comprometidos con su pensamiento y prácticas de liberación popular: Paulo Freire, Frantz Fanon y Manuel Zapata Olivella. De esta introducción también se extraen las categorías que se tuvieron en cuenta para elegir –para esta investigación– la vida de Manuel Quintín Lame Chantre, ya que la figura pedagógica decolonial de Zapata Olivella se encuentra ya sustentada, en cierta medida, en el capítulo reseñado de Walsh.

No hace parte de un objetivo específico en este trabajo crear una lista de autores decoloniales, que existen muchos, tampoco el argumentar razones prácticas y teóricas del por qué estos autores son considerados intelectuales decoloniales. En consecuencia, metodológicamente no es errado

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

enunciar en este espacio algunas categorías macros utilizadas por Catherine W. para entrelazar lo pedagógico y político en Fanon, Freire y Zapata. Asimismo, se tienen en cuenta los aportes del profesor Gonzalo Castillo (1971) autor de una obra interpretativa y argumentativa de Quintín Lame, al cual denomina un “luchador e intelectual indígena del siglo XX”⁵. Mirada que hace desde la transmodernidad en la obra del amerindio. A la par, se utilizan las categorías de Zapata Olivella consignadas en el libro *La Rebelión de los Genes*, donde de forma autobiográfica o confesional expone sobre el oficio del escritor y su compromiso con la desalienación cultural.

No sobra recordar que se esgrimen categorías macro que sirven de guía para esta clase de ejercicios de revisión de autores decoloniales. Puesto que la identificación de las prácticas y los discursos decoloniales en las obras seleccionadas de Lame y Zapata sí hace parte de un objetivo específico de esta investigación.

- ✓ El primer deber es asumirse como “producto de una historia, de una geografía y de un mestizaje racial y cultural” (Zapata, 1997, p. 21).
- ✓ La vida y obra se configuran en una sola unidad indisoluble.
- ✓ Abogar por la humanización del colonizado y la toma de conciencia frente a su idiosincrasia, identidad y proceso de colonialidad.
- ✓ La praxis política e intelectual se unen a lo pedagógico, a lo educativo.

⁵ Este título hace parte de la introducción a la edición de *La Biblioteca del Gran Cauca* que reedita *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*. Además, se encuentra como prólogo en la edición *En Defensa de mi Raza*, 1971.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- ✓ Combaten las diferentes colonialidades de poder porque sufrieron la exclusión y la violencia del accionar del paradigma modernidad/colonialidad.
- ✓ Ligan desde la transmodernidad las luchas políticas, las instituciones y epistemologías emancipatorias de la modernidad y las racionalidades ancestrales amerindias y la diáspora africana.
- ✓ Los discursos orales, las obras escritas, las prácticas sociales combaten las diferentes formas de exclusión, colonialidad.
- ✓ La creación de estrategias, movimientos, pautas, prácticas, tejidos sociales, epistemes, planes de intervención propios y su difusión para el servicio de los pueblos.
- ✓ Ligazón con los movimientos políticos de un republicanismo transmoderno. Luchas judiciales y epistémicas.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta de contenidos de aprendizaje, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales evidenciados en las obras narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*.

Objetivos Específicos

- Identificar discursos o prácticas de la colonialidad en los contenidos de aprendizaje de literatura del área de humanidades y lengua castellana, grados 8 ° y 9°, en dos libros de texto de editoriales de mayor circulación en Colombia.
- Reconocer saberes culturales decoloniales en las narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*.
- Determinar la estructura de la propuesta de contenidos de aprendizaje, en clave decolonial, teniendo como base características evidenciadas en un corpus de experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales de las áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Antecedentes

Para la búsqueda de antecedentes de investigación se exploraron repositorios de las principales universidades nacionales, latinoamericanas y bases de datos reconocidas en el ámbito académico universitario. En cuanto a la organización de los antecedentes se presenta por categorías, las cuales están basadas en los objetivos específicos y enfocadas en el objeto de estudio general. A su vez, cada categoría presenta tendencias que agrupan un número significativo de investigaciones que aportan al presente estudio y permiten visualizar su impacto en el área del conocimiento, los vacíos que dan lugar a investigaciones posteriores.

Se tienen en cuenta las principales tesis, artículos de investigación y libros productos de experiencias pedagógicas decoloniales que anteceden a este trabajo. Junto a la relación de los títulos y autores se encuentran aspectos del planteamiento del problema, conclusiones relevantes y los vacíos supuestos en el campo de investigación. La literatura investigada se ubica en un periodo no mayor a diez años. Lo anterior no implica que no se dialogue con otras investigaciones enunciadas antes del 2010. Resulta conveniente comentar que las categorías y las tendencias para organizar los antecedentes incluyen investigaciones de las Ciencias Sociales —al parecer son escasos aún este tipo de investigaciones dentro del área de las humanidades y la lengua castellana— y fueron diseñadas como pasos genéricos necesarios para dar cumplimiento a la pregunta de investigación, pues no fue posible en esta búsqueda encontrar un antecedente relacionado directamente con el objetivo de estudio. Es decir, al parecer no existe un trabajo de investigación de enfoque decolonial que proponga contenidos de aprendizajes centrados en

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

saberes culturales evidenciados en las obras narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*.

En total se relacionan un libro – producto de una experiencia decolonial en una escuela etnoeducativa–, diez tesis de maestría, ocho artículos de investigación y tres tesis doctorales. Trabajos en su mayoría del orden nacional, aunque también existen trabajos de Perú, España y Estados Unidos. En cuanto a la organización interna de este subcapítulo está dividido de forma tripartita. Es decir, está organizado en tres apartados –que corresponden a las tres categorías de búsqueda–, los cuales contienen a su vez subapartados –los cuales obedecen a las tendencias evidenciadas en los antecedentes analizados–.

Discursos y Prácticas de la Colonialidad en los Libros de Textos y el Currículo en la Educación Secundaria

Esta primera categoría contiene dos temas preponderantes que se convierten en tendencias. La primera tendencia contiene trabajos investigativos en torno a los discursos y las prácticas propias de la colonialidad en el currículo de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales. La segunda contiene investigaciones que analizan los discursos, prácticas de la colonialidad en los libros de texto de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales. El barrido deja un total de ocho trabajos de tesis, maestría y doctorado, y un artículo de investigación.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Discursos y las prácticas propias de la colonialidad en el currículo de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales

Dentro de la primera tendencia resulta relevante que los cuatro trabajos reseñados convergen, desde el pensamiento decolonial, en analizar la escuela como institución y el currículo como instrumento herencia ambos de la modernidad. Así, escuela y currículo se encuentran entre la regulación y la emancipación, por eso exigen un tratamiento dialéctico. Durante los veinte años del giro decolonial la escuela como institución, el currículo como dispositivo y la pedagogía como prácticas vienen ligadas a una comprensión emancipatoria del ser humano, su historia y su ser político. En este sentido, el trabajo de Jhenny Alexandra Torres denominado *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial* (2014) problematiza desde nuestro lugar de enunciación sobre esta discusión epistémica de la colonialidad en el currículo y la escuela latinoamericana y colombiana. La investigadora afirma que en nuestro país los procesos educativos en la escuela Básica y Media históricamente están influenciados por las culturas eurocentrista y estadounidense, preocupación mayúscula, ya que evidencia, entre otras cosas, un proceso educativo basado en modelos foráneos, viéndose evidenciado en los contenidos de aprendizaje. Por lo tanto, “esta influencia ha hecho que, durante décadas, los planes de estudio hayan estado sujetos (sujetados) en el tiempo y hayan sido casi inmóviles a lo que acontece en el contexto mediato e inmediato de la escuela” (Torres, 2014, p. 9).

Tal parece que las transformaciones de la educación y el currículo del siglo XXI no tocaron las estructuras del paradigma modernidad/colonialidad. La reproducción de las jerarquías excluyentes de los diferentes tipos de colonialidad –poder, saber y ser– son reproducidas en

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

discursos y prácticas dentro de la escuela colombiana. Bajo esta argumentación reside la importancia de la tesis de maestría de Torres (2014). Empero, esta se queda en la reflexión epistemológica, la necesidad de discutir el paradigma modernidad/colonialidad y en el llamado para la descolonización curricular de las Ciencias Sociales. No existe un aporte práctico, metodológico que ayude a baquear el cómo lograr descolonizar los currículos en la escuela Básica y Media en Colombia. Asimismo, deja varios vacíos en ideas y conceptos, no habla de transmodernidad y se pierde el tratamiento dialéctico de la modernidad, que incluso reconoce en las conclusiones e intenta remediar en la parte final de ese apartado.

Importante resulta la investigación de maestría de Ortiz Cuchivague (2018) al identificar y analizar cómo se transcribe la colonialidad del saber y del género en los currículos del área de humanidades y lengua castellana, en los niveles de primaria de dos instituciones educativas del distrito de Bogotá. Conveniente al ser de los pocos trabajos producidos desde las humanidades y lengua castellana. También, importante al proponer orientaciones – poco estructuradas desde la perspectiva de este trabajo– para el ejercicio decolonial para la asignatura desde un enfoque de género y centrado en los niveles de primaria. Para Ortiz (2018) después del análisis de los currículos desde un enfoque decolonial del género concluye que durante la creación y el desarrollo de los mismos “no se tienen en cuenta criterios para incorporar en los procesos lectores, una perspectiva sobre la diversidad y el reconocimiento de las mujeres. Nuevamente este proceso está sesgado por el paradigma eurocéntrico, racista y sexista” (p. 165).

El trabajo citado presenta algunas inconsistencias en el instrumento de análisis de la información, ya que no utiliza ningún autor, elementos de la teoría de Estudios Críticos del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Discurso o estudios del análisis Estructuralista de textos para analizar la información documental y las entrevistas semi-estructuradas. Así, resulta insuficiente la sistematización y análisis de la información. Igualmente, en el marco teórico el apartado sobre el pensamiento feminista decolonial queda precaria la argumentación y omite los aportes sustanciales del pensamiento feminista decolonial en cabeza de mujeres como María Lugones, Ochy Curiel, Rita Segato, entre otras.

Un tercer trabajo que soporta esta tendencia se evidencia en el trabajo denominado *Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas* Bornachera (2020). Trabajo basado en una metodología de tipo cualitativo y enfoque de Investigación Acción que devela elementos del paradigma modernidad/colonialidad en los contenidos curriculares de las ciencias sociales y de los aprendizajes en el grado décimo del colegio Ademar Rojas Plazas. En este trabajo Bornachera (2020) afirma que dentro del currículo de Ciencias Sociales del grado décimo del colegio intervenido no existe un concepto de identidad colombiana basada en la interculturalidad y que por el contrario excluye a campesinos, el rol de la mujer, la lucha de los movimientos sociales, étnicos y afrocolombianos. Una de las conclusiones extraídas del trabajo se ubica en el rol del docente frente al currículo y los contenidos de aprendizaje. Señala que los docentes de Ciencias Sociales en la institución intervenida, y en un marco general, actúa como “frente al paradigma, como sujetos transmisores de un conocimiento acabado” (p. 78).

Algunas disposiciones críticas frente al reseñado trabajo de Bornachera (2020), podrían ser *grossa modo* la pérdida del tratamiento dialéctico de la modernidad, se limita a identificar

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

elementos de la colonialidad dentro del currículo de Ciencias Sociales en la institución intervenida, pero no presenta rutas metodológicas para descolonizar el currículo. Además, presenta algunas falencias en el apartado de análisis e interpretación de la información, puesto que no teoriza las categorías utilizadas para este propósito y no especifican los autores que sirvieron de base para el análisis de los talleres, como tampoco las teorías que sirven de base para elaborar las matrices propuestas y que son fundamentales para la recolección de la información. En estos aspectos coincide con el primer y el segundo trabajo presentado en esta tendencia.

Finalmente, encontramos en esta tendencia una investigación doctoral de la universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, nombrada *Currículo colonizado y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de comunicación social de las universidades de Guayaquil – Ecuador* Villavicencio (2017). Desde un enfoque mixto y un diseño no experimental de tipo transversal, Villavicencio (2017) indaga sobre la incidencia del currículo colonizado dentro de la formación de estudiantes de comunicación social de las universidades de Guayaquil-Ecuador. Deduce el investigador las unidades de formación en educación superior están impregnadas de “rezagos coloniales que aquejan al currículo, el cual se encuentra orientado para fortalecer desde una lógica de mercado lo laboral, impidiendo a las dinámicas educativas formar a un ser humano integral con visión holística” (p. 3). Resulta relevante este antecedente porque identifica como prioridad la construcción de currículos contextualizados desde una base social, sustentada en los saberes étnicos, campesinos de los pueblos y nacionalidades ecuatorianas, Asimismo, liga el currículo con la construcción de una identidad individual, como pueblos y desde una determinación política y organizativa (Villavicencio (2017). Llama la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

atención que la superestructura de la tesis conserva el modelo de maestría, recomienda la unidad para seguir descolonizando los currículos en el contexto ecuatoriano, empero no muestra metodológicamente cómo hacerlo. Apela mucho a la mirada del *abyayalismo*, variable del pensamiento decolonial que en palabras de Castro-Gómez (2019) analizan la modernidad desde una mirada monolítica, más no dialéctica y practican una especie de “éxodo epistémico-político” (p, 11) hacia las concepciones de los pueblos originarios.

Discursos y prácticas de la colonialidad en los libros de texto de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales

La segunda tendencia dentro de esta categoría la evidenciamos en las investigaciones que analizan los discursos y prácticas de la colonialidad en los libros de texto de las humanidades y lengua castellana y las ciencias sociales. Aquí encontramos el aporte de un artículo de investigación, una tesis doctoral del orden internacional y dos tesis de maestría de universidades nacionales.

El artículo de investigación fue publicado en la Revista Internacional Magisterio No. 46 y se denomina *Decolonialidad del sentido discursivo de los afrodescendientes en los textos escolares* Orozco (2018). Importante como antecedente porque es producido desde las entrañas del movimiento docente en un ejercicio crítico y argumentativo. Mediante categorías del Análisis Crítico del Discurso –ACD– y las bases del pensamiento modernidad/colonialidad analiza un texto de tercer grado de Ciencias Sociales de Básica Primaria de la Editorial Norma (2003)

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

titulado *Identidades*. Orozco (2018) concluye dos elementos valiosos para nuestra investigación: La historia enseñada en el texto escolar de Ciencias Sociales reproduce elementos propios de la colonialidad al reproducir una visión criollizada de la historia y de exclusión del pueblo afrodescendiente, relegando a la visión del esclavo y el salvaje. El segundo elemento resulta de la mirada intercultural, transcultural entre el pensamiento occidental europeo y las cosmovisiones africanas. Más que oportuno resulta este tipo de análisis del discurso de los libros de texto en el contexto nacional, los cuales resultan escasos hasta el momento. Empero, resulta llamativo que en el artículo Orozco (2018) no aparezca en la bibliografía huellas de intelectuales afrocolombianos, *verbigracia*, Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata Olivella, Arnoldo Palacios, William Mina Aragón y sus voces decoloniales y desalienadoras. Tal parece que con la mención reiterada de la cátedra de Estudios Afrocolombianos deja por sentada las identidades de sus gestores, de nuevo la anonimia para estos intelectuales.

Por otro lado, la tesis doctoral de la Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales titulada *Identificación de la Población en Manuales Escolares de Geografía, Colombia (1970-1990)* Cerón (2011). Trabajo cuyo objetivo general es “analizar la identificación de la población en el discurso de manuales escolares de geografía, correspondientes a la educación secundaria, publicados en Colombia entre los años 1970 y 1990” (p. 1). Resulta importante este trabajo porque analiza las representaciones sociales de pueblos de acuerdo a una división por regiones. También, dentro de su metodología parte de los postulados de los Estudios Críticos del Discurso y teóricamente desde el pensamiento decolonial y la antropología social. Una de las conclusiones de Cerón (2011) señala que los quince manuales escolares de geografía de la Básica secundaria

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

analizados todos reproducen una sociedad racializada, clasista y marcada por herencias coloniales que reproducen estereotipos tales como el machismo, la “limpieza de sangre” y la división social según el dispositivo capital-salario: “La representación negativa de los otros se hace atribuyendo propiedades semánticas opuestas a las de nosotros: Idioma oficial/dialecto, religión cristiana/ paganismo, creencia, fetichismo; ciencia/superstición, intelectual/trabajo manual, vestido elegante/ vestido típico, cultura/ naturaleza, rico/pobre, urbano/rural” (Cerón, 2011, p. 200).

No obstante, la mirada sobre la modernidad y el eurocentrismo niega la modernidad, la extensión moral de las instituciones testamentarias de la modernidad, ya que todo lo europeo está imbuido de colonialidad (Castro-Gómez (2019). Además, desconoce experiencias pedagógicas propias que producen sus propios currículos y contenidos temáticos. Por ejemplo, las experiencias educativas en Guambía, con el pueblo Misak, la propuesta de los Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, la propuesta de una educación superior del pueblo Nasa del Cauca, etc.

A propósito, el trabajo de Ángela Maritza Rojas Ballesteros (2019) indaga por la interculturalidad a través de las representaciones sociales en los textos escolares de Lengua castellana de grado 8º del año 2016 de Editorial Norma. Argumenta Ballesteros (2019) que los libros de texto actúan “como un dispositivo que no está respondiendo efectivamente a los cambios sociales, políticos y culturales de la sociedad y que dejó de ser una herramienta pedagógica para convertirse en un producto mercantil y simbólico de la hegemonía” (p. 10). Resalta Rojas (2019) el papel histórico del libro de texto como reproductor ideológico de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

valores, imaginarios, prácticas y representaciones de la sociedad “blanca” colombiana. Algunas conclusiones del análisis del libro de texto de lengua castellana de grado 8° señalan que existe una división interna del libro de texto “entre lo cultural-social, y la experiencia propia de la escuela dificulta las relaciones interculturales que se buscan desde el diálogo epistemológico, social, político y cultural” (p.72).

El último trabajo de maestría reseñado para esta tendencia lo escribe Yuli Danid Casallas Malagón (2014) titulado *Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Trabajo de investigación de tipo cualitativo, que mediante la revisión bibliográfica y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) devela las relaciones coloniales dentro de los textos escolares “Valores y Convivencia”, sexto grado, editorial Santillana. Realiza una investigación sobre el grupo Promotora de Informaciones S.A, PRISA, la hegemonía que ha consolidado en el mercado desde el año 2000, la historia franquista de la Familia Polanco y su presencia masiva en Colombia. Ya que es dueña del imperio de la W Radio, W+ y Caracol Radio. En sí, concluye Malagón (2014) “el texto desarrolla sus contenidos con base en un saber elaborado desde la academia occidental, que despoja de su estatuto epistemológico los saberes contruidos producto de la experiencia y la cotidianidad de campesinos, afros, e indígenas” (p. 158).

Algunos reparos en la tesis de Malagón (2014) pueden encontrarse en las categorías y utilizadas de Theo Van Dijk y el ACD para el análisis del racismo en los libros de texto. No resultan claras las categorías de análisis porque no existe como tal una matriz o cuadro de análisis a partir de las categorías como el racismo, la representación de los grupos sociales,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

pueblos y movimientos contraculturales, quiénes y cómo se nombran, etc. Considerando los aportes del ACD el análisis de Malagón (2014) resulta enunciativo una vez que se vale de citas por autoridad para analizar a su vez citas de los libros de texto y no argumenta los criterios de selección de los fragmentos de los textos escolares analizados.

El Pensamiento Decolonial en las Obras Narrativas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella

En la segunda categoría encontramos dos tendencias construidas de forma genérica, ya que resultan pocas las tesis sobre la mirada decolonial de la vida y obra de Manuel Quintín Lame – MQL– y Manuel Zapata Olivella, –MZO–, frente a los aportes superlativos desde la interculturalidad y la lucha política realizados por los dos intelectuales. El investigador y profesor William Mina Aragón resalta la deuda del pensamiento decolonial con la obra y el pensamiento de MZO. De modo similar opera con la obra y vida de MQL. En consecuencia, para esta categoría se abordan dos tendencias, cada una dedicada a un autor, y respaldadas por antecedentes de tesis de doctorado, artículos de investigación, tesis de maestría y un texto guía de la pedagogía decolonial que condensa algunos puntos esenciales sobre MZO.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La obra narrativa de Manuel Quintín Lame, MQL, preferiblemente el texto *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*, desde un enfoque decolonial

La primera tendencia aborda la obra narrativa de MQL, preferiblemente el texto *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*, desde un enfoque decolonial. Encontramos una tesis de doctorado y dos artículos de investigación de autores como Gonzalo Castillo.

El primer trabajo lo evidenciamos en la tesis doctoral de la Universidad de Massachusetts Amherst titulado *Of visions and sorrows: Manuel Quintín Lame's Indian thought and the violences of Colombia* Espinosa (2004). Disertación etnográfica –dirigida por el intelectual decolonial Arturo Escobar– que examina el pensamiento y movimiento social de MQL como un pensamiento fronterizo, de oposición y contra hegemónico. Obra de valor para nuestra investigación, ya que hace un tratamiento dialéctico de la vida, obra y pensamiento de MQL desde el concepto de transmodernidad y el pensamiento heterárquico de la modernidad. La defensa humanista de los oprimidos, la lucha de liberación es en un acto pleno de transmodernidad. MQL forma patrones subversivos y milicianos, pero también procesos de memoria histórica, identidad religiosa, la recuperación de tierras y la lucha desde las leyes de la gubernamentalidad. Ahí el diálogo pleno de Lame con la transmodernidad y el pensamiento decolonial.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Resulta dispendiosa la lectura del trabajo doctoral ya reseñado, puesto que solo se pueden encontrar PDF con partes de la tesis y no íntegra, ya que está sujeta a derechos de autor y comercialización. No obstante, existen otros textos de la autora que analizan el pensamiento de MQL desde esta misma perspectiva. El segundo antecedente para esta categoría lo encontramos en el artículo reflexivo *El pensamiento político de Manuel Quintín Lame y su relación con el giro decolonial* Capera, Sandoval y Nañez (2016). Artículo basado en un análisis documental, la perspectiva decolonial y el Análisis Crítico del Discurso. En hora buena este artículo, producto de las reflexiones suscitadas en el marco del seminario de filosofía latinoamericana orientada por el intelectual Enrique Dussel, ya que identifica de forma concreta elementos decoloniales en la vida, obra y pensamiento de MQL: “La tierra, el territorio, la unidad indígena, la autonomía, la cultura indígena, las organizaciones indígenas como la comunidad y el resguardo en su entorno territorial” (Capera, Sandoval y Nañez, 2016, p.18).

Una crítica frente al texto se da en lo limitado al momento de abordar la obra y el pensamiento de MQL. No desarrollan plenamente los principios de las luchas de Lame, las enuncian, pero no las argumentan bajo la luz de su obra. Igual opera con las categorías utilizadas del ACD, no es claro cómo se analiza el discurso desde los postulados de Van Dijk.

Un tercer artículo utilizado como antecedente para esta categoría de análisis de la obra y pensamiento de MQL desde el enfoque decolonial se establece con un artículo del grupo Rosca de Investigación y Acción Social, 1971, escrito por Gonzalo Castillo. Investigador que dedicó gran parte de su trabajo académico a MQL y colaboró con proyectos de investigación acción participativa en los cabildos de Tolima. Así, Castillo (1971) estructura el texto resaltando la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

condición indígena en el contexto caucano a principios del siglo XX, la lucha por la conservación de los resguardos desde lo gubernamental, el despojo sistemático de tierras, la represión estatal y la resistencia indígena. En un cuarto apartado castillo (1971) compara testimonios personales de indígenas cercanos a MQL, documentos de cabildos y los contrasta con el libro *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*. Bajo tal método se reconstruyen pilares de lo que se denomina el “mensaje” y la “disciplina” de MQL dentro de su obra terminada en 1939. Elementos como la religiosidad, pedagogía y política, defensa de una raza a partir de lo gubernamental y la lucha armada, el despertar de la conciencia nacional de los oprimidos. En síntesis, la conciencia crítica del oprimido.

Pensamiento decolonial en la obra y pensamiento de Manuel Zapata Olivella –MZO–, concretamente en la novela Changó, El Gran Putas

En referencia a la segunda tendencia, pensamiento decolonial en la obra y pensamiento de Manuel Zapata Olivella –MZO–, se reseñan una tesis de maestría, tres artículos que incluye el aporte de Catherine Walsh y Veronique Solange. En primer lugar, está la tesis de maestría *Changó el Gran Putas, un lugar otro de enunciación: hacia la narrativa del rito y la liberación* Hernández y Pérez (2013). De acuerdo con los autores, “*Changó el Gran Putas* es un ejercicio de pensamiento fronterizo porque su “locus de enunciación” está planteado desde la diferencia colonial y a partir de ahí las políticas de conocimiento se generan en doble sentido: Lugar y perspectivas” (p. 116). Afirman que la obra, que rompe con el canon colombiano, “es un

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

ejercicio de filosofía de la liberación que ha surgido de la periferia y como perspectiva de liberación” (p. 117), la epopeya de la liberación de oprimidos y excluidos.

Alguna crítica propositiva para esta investigación estriba en el tratamiento indiscriminado que hace de los conceptos del pensamiento decolonial y los estudios poscoloniales. Claramente entre estas dos corrientes presentan diferencias notorias en categorías de análisis y autores. Es decir, los estudios poscoloniales se basan en lo que Edward W. Said (1987) denomina el Orientalismo y aunque las luchas están dirigidas a la emancipación, sí exigen un tratamiento diferenciado. Por otra parte, no es claro el instrumento de análisis de texto utilizado para la identificación de los elementos decoloniales. No existe un modelo decolonial para analizar textos, por eso teóricos afirman que los elementos metodológicos del Análisis Crítico del Discurso sirven de base para una investigación en clave decolonial.

Cabe considerar, por otra parte, el ensayo de Gertrude James González (2006) intitulado *Enrique Dussel and Manuel Zapata Olivella: An Exploration of De-colonial, Diasporic, and Trans-modern Selves and the Politics of Recognition*. Disertación que coloca en diálogo entre el concepto de transmodernidad, aportado por Enrique Dussel, la colonialidad y el pensamiento afrodiaspórico de MZO. En lo que respecta a las conclusiones del ensayo constituyen aportes valiosos, ya que enfatizan en la memoria de los oprimidos, base del pensamiento “otro”, fronterizo, que en plena conciencia transmoderna elabora un discurso y unas prácticas emancipatorias, desalienantes e identitarias (González (2019). Sobre la base que la categoría racial no es fija, obedece a relaciones de poder y se configura desde el paradigma modernidad/colonialidad. Por ende, el concepto de identidad no descansa sobre una categoría

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

racial, sino en la memoria y la identidad de los pueblos. Hablar de un pensamiento afrodiaspórico es discurrir en sí sobre la transmodernidad. Empero, algunas críticas que se pueden delinear para este artículo convergen en la falta de respaldar las reflexiones con la obra de MZO, la cual está ausente dentro del texto. Ahora bien, queda corto el análisis del pensamiento transmoderno y transdisciplinario de MZO, puesto que solo limita al tema de la trietnicidad.

Un tercer antecedente lo encontramos en la ponencia de la doctora gabonesa Veronique Solange Okome Beka, titulada *Chambacú, Corral de Negros: identidad "negro"-africana y de difusión de lo afrocolombiano en clases gabonesas de ELE*⁶ 2016. Texto que relata la experiencia de pedagogía decolonial al proponer un currículo, para la enseñanza de ELE en la escuela francesa y gabonesa, centrado en la figura de MZO y la obra mencionada. Solange (2016) expone la necesidad de decolonizar los libros de texto de literatura y para ello retoma la figura ecuménica de Zapata Olivella como referente de la identidad negra: Africana y afroamericana. En esta experiencia se identificó que la obra *Chambacú, Corral de Negros* permite trabajar el tema de las familias mono parentales dentro de la sociedad gabonesa, permite la educación en valores ancestrales, la revalorización del género femenino, la emancipación de la mujer y la difusión en general del universo afro conectando América y Gabón. Esta experiencia fue avalada por el Instituto Pedagógico Nacional de Gabón en el marco de la enseñanza de ELE. Sin duda alguna arroja aportes sustanciales que respaldan esta investigación que pretende diseñar una propuesta de contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales

⁶ ELE: Español Lengua Extranjera.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

evidenciados en *Changó, El Gran Putas*. Concluye Solange (2016) sobre la obra *Chambacú, Corral de Negros*: “Permitirá comprobar que los gabonenes y los afrocolombianos comparten una herencia sociocultural importante: El sincretismo religioso, las creencias en los espíritus de los ancestros, ir al curandero y pedir visiones para saber el futuro” (p. 311).

La crítica para esta experiencia está en no mostrar procedimentalmente cómo se trabajó la novela, las categorías y los recursos utilizados para la construcción del currículo decolonial centrado en la figura ecuménica de MZO. Es fundamental, para investigaciones que buscan antecedentes en este ámbito pedagógico, contar con guías o pasos metodológicos concretos que permitan discurrir en una propuesta propia.

El último antecedente que cierra totalmente este apartado lo hallamos en el trabajo de la profesora e investigadora decolonial Catherine Walsh, quien dedica un apartado sobre la intelectualidad y el pensamiento decolonial de MZO en el libro *Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: Luchas, Caminos y Siembras de Reflexión-Acción para Resistir, (RE) Existir y (RE) Vivir* 2017. Mirada genérica de la obra, pensamiento y vida de MZO, pero enfocada desde la pedagogía decolonial, pedagogía militante. Walsh (2017) sintetiza en tres ejes o problemas transversales en la obra de MZO: El primero y el segundo, “la asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder [...] la condición vivida de deshumanización y alienación” (p. 53), y el tercero está en la exclusión histórica y multimodal del nacionalismo colombiano. Concluye la investigadora que MZO, igual que Frantz Fanon y Paulo Freire, da patrones para “ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para encaminar el de(s)colonizar” (p. 57).

Propuestas Curriculares Decoloniales para las Ciencias Sociales, las Humanidades y Lengua Castellana

En esta categoría presenta dos tendencias las cuales dan cuenta de las propuestas curriculares decoloniales desde Las Ciencias Sociales y desde las humanidades y la lengua castellana. Dentro del rastreo para esta categoría se revisaron seis investigaciones distribuidas entre tesis de maestría, artículos de investigación y un libro producto de prácticas y experiencias decoloniales dentro del aula. *Grosso modo*, los seis antecedentes coinciden en la necesidad de descolonizar el currículo dentro de la escuela desde la construcción dialógica del conocimiento y una concienciación de los actores educativos. Concuerdan en la necesidad de innovar en las didácticas, en la re-estructuración de los contenidos temáticos y un diálogo multidiverso dentro del aula. Además, brindan estrategias, metodologías, categorías para descolonizar el currículo desde la práctica.

Propuestas curriculares decoloniales desde Las Ciencias Sociales

Dentro de la primera tendencia, propuestas curriculares decoloniales desde Las Ciencias Sociales, encontramos el libro *Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la*

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

educación Arias y Ortiz (2019). Texto producto de un proceso de investigación decolonial auspiciado por FONCIENCIAS y que da cuenta no solo del análisis de las prácticas coloniales en la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurín, Zona Bananera colombiana, sino que propone un diseño decolonial de currículo para esa escuela. Trascendente resulta este texto, ya que aclara dudas de tipo metodológico al momento de construir un currículo decolonial y aporta sustancialmente en la construcción de nuestra propuesta de contenidos de aprendizajes. Es decir, a la construcción del objetivo general de esta investigación. Caracteriza el proceso de construcción de la propuesta, los diálogos comunitarios que determinan la base del currículo: El reconocimiento identitario como pueblo, autovaloración, “reconocimiento y aceptación de las diferencias” (p. 195). Dentro de la propuesta curricular decolonial basada en el diálogo de saberes y en la comprensión del universo se esboza una malla que combina elementos de la pedagogía decolonial y la estructura de las mallas curriculares usadas en escuelas y colegios del orden nacional. La propuesta está construida desde el diálogo comunitario, las necesidades del contexto y orientadas a acciones concretas para generar la conciencia que lleve a la “autodecolonialidad de su ser, saber, hacer, vivir, sentir” (p. 200). Ahora bien, dentro del libro Arias y Ortiz (2019) elaboran un lenguaje “otro” para nombrar categorías de las mallas curriculares tradicionales desde un enfoque decolonial. Específicamente, no se habla de competencias, sí de habilidades, las cuales se centran en reflexionar, comprender y configuración de acciones y prácticas específicas; no existe logros sino acciones del ser y hacer por parte del estudiante; no tiene en cuenta Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizajes, sí existen componentes que encierran elementos puntuales de la cosmovisión de la comunidad; da preponderancia al ser, saber, el hacer y el valorar.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Algunos vacíos visibles se dan en la forma como omite explicar los criterios para la creación de las categorías para la propuesta de la malla curricular. Mostrar el paso a paso, los criterios de creación y selección de categorías es indispensable dentro del proceso de descolonización del currículo.

Un segundo antecedente lo evidenciamos en el trabajo investigativo de Fernando Ignacio Guevara Amórtegui (2015) denominado *Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar*. Propuesta acertada que responde a un momento histórico actual, emergente y en sí complejo, el tema del postconflicto dentro de la Educación Escolar. Dentro de la propuesta de Guevara (2015) encontramos una estructura cuatripartita: Concepción de una educación decolonial, ambiente pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales con enfoque decolonial, “sentido y el significado de la historia y la geografía, en clave de decolonialidad” (p. 94) e ideas para la reflexión el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. Sobre esta última parte de la estructura está el aporte más significativo, pues allí detalla cinco elementos concluyentes que actúan como ejes reflexivos y puntos centrales dentro del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales: Docente, el aula, la práctica en la clase, los libros de texto y relación profesor-estudiante. Ahora bien, en eje libros de texto existen reflexiones valiosas para nuestra investigación, pues propone salir del texto escrito y explorar formatos digitales⁷, el uso de obras de arte, grabaciones orales, mapas parlantes para

⁷ Resulta pertinente hacer intertextos con dos temas: el documental animado *Quintín Lame, Raíz De Pueblos 2015*, dirigido por Pedro Pablo Tattay. El segundo intertexto está en la cartilla *Lucha indígena en el cauca y mapas parlantes*, experiencia de recuperación de la historia y del territorio Misak en Guambía, Cauca. Dicha experiencia está centrada en la oralidad y la metodología de los mapas parlantes.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

construir los contenidos temáticos decoloniales y hacer contrapeso al texto escolar. Empero, esta propuesta presenta algunas falencias, ya que no determina concretamente temas, bibliografía, autores, que puedan contribuir a la elaboración de contenidos decoloniales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La propuesta se queda en lo reflexivo y ocupa una parte en explicar cómo asumir la geografía, la historia y las Ciencias Sociales desde el enfoque decolonial.

El tercer y último antecedente para esta tendencia lo hallamos en el trabajo *Formación docente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos: un diálogo pedagógico decolonial en la escuela*, Cardoso y López (2017). Propuesta que mediante la metodología Investigación Acción Reflexión propone un diseño curricular decolonial denominado “*Formación docente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos: un diálogo pedagógico decolonial en la escuela*”. Diseño curricular que, en palabras de Cardoso y López, 2017, “replantea el papel del conocimiento escolar en nuestra formación política y cultural, pues propende por un tipo de proceso más auto-reflexivo tanto para maestros como para estudiantes” (p. 86). Aporta a nuestro proyecto ejemplos concretos de cómo elaborar un diseño curricular que combine dialécticamente categorías decoloniales y del sistema escolar colombiano. Someramente, podemos condensar la propuesta en forma y fondo de Cardoso y López (2017). En forma se da una estructura tripartita titulada: Unidad, objetivo y temática. Presenta cuatro unidades con sus correspondientes temáticas y objetivos. En cuanto al fondo contiene temáticas propias del contexto y diversidad de textos bajo el principio de transdisciplinariedad. Es decir, conjuga los tres géneros literarios, con leyes gubernamentales vigentes sobre el orbe afrocolombiano, la historia política afrodiaspórica y el proyecto de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

educativo del Colegio Parroquial Santiago Apóstol (Colsaf). Muchas de las temáticas de la malla son productos de talleres desarrollados en grupos focales y en el contexto de metodología Investigación Acción Reflexión. Algunos vacíos en la propuesta se dan en la forma enunciativa de los géneros literarios, sin mayores referencias o autores, sin bibliografía que soporte la malla curricular.

Propuestas curriculares decoloniales desde el área de las humanidades y lengua castellana

La segunda tendencia de esta categoría muestra tres antecedentes discriminados en dos tesis de maestría y un artículo de investigación centrados en el área de las humanidades y lengua castellana. Preponderante la tesis intitulada *Hacia la construcción de unos fundamentos y principios de un enfoque curricular para una pedagogía de ELE desde una visión decolonial*, Hernández y Vera (2020). Investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana quienes mediante una revisión bibliográfica proponen una nueva propuesta pedagógica del área de español como Lengua Extranjera desde una perspectiva crítica decolonial. Propuesta que contribuye metodológicamente a la elaboración de currículos de enfoque decolonial. Las etapas de construcción se dividen en forma bipartita: La primera es el diálogo entre el pensamiento decolonial y la visión de la *práctica problematizadora*. La segunda da cuenta sobre la teoría y conceptos propios de la lingüística. La superestructura de la propuesta presenta fundamentos y principios orientadores desde un enfoque decolonial y el estructuralismo del programa ELE. En los fundamentos conceptualiza ocho principios curriculares propios del currículo ELE y los

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

reconceptualiza desde el pensamiento decolonial y ejemplifica con un caso práctico. Lo mismo procede para los principios orientadores. Allí se enumeran quince categorías propias del currículo ELE y se enuncian desde el enfoque decolonial.

Alguna crítica se puede dar en la manera liviana como argumenta y ejemplifica los fundamentos y principios orientadores de la propuesta. En el apartado *Por unos contenidos-otros* se esperaba el despliegue de autores, temáticas concretas, empero se queda en la reflexión redundante de “las distintas necesidades contextuales de aprendizaje” (p. 77). Esta misma crítica se extiende para todos los fundamentos y principios orientadores de la propuesta.

Otra propuesta de decolonizar el saber dentro del currículo en Latinoamérica. La investigadora Tania Sofía Areiza González (2015) presenta desde su rol como docente de humanidades y lengua castellana orientaciones y reflexiones para la creación de currículos alternativos de enfoque decolonial del saber. El trabajo de maestría denominado *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina*, Areiza (2015) propone la construcción de un currículo decolonial haciendo uso de las dos dimensiones del currículo –nivel Micro curricular, niveles Macros curriculares y Meso curricular– y “la *sociología de las ausencias y las emergencias* planteadas por Boaventura Sousa de Santos (2010) quien desde sus *Epistemologías del Sur* viene reflexionando sobre el proyecto descolonial de América Latina” (p. 98). De esta destacamos el diálogo propuesto entre la teoría decolonial y las dimensiones curriculares propias de las dinámicas de la escuela. Propuesta titánica que presenta algunas objeciones concretas. *Verbigracia*, en el tratamiento monolítico de la modernidad y sus herencias y el diálogo trunco con la transmodernidad. En lo metodológico existe poca claridad los postulados y las categorías

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

de las *Epistemologías del Sur* dentro del diseño curricular decolonial. Asimismo, en la delimitación de la propuesta, ya que es genérica y no particulariza en un área concreta del saber, aunque se asume que es guiada hacia las humanidades y lengua castellana por algunos temas, bibliografía y filmoteca propuesta a *grosso modo*. Algunos conceptos son usados de manera indiscriminada, aunque entre ellos existan particularidades que los distancian.

El último antecedente de esta tendencia y en sí de la categoría lo hallamos en el artículo de investigación de David L. García León y Javier E. García León, (2019) denominado *Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas*. Artículo que muestra algunos resultados producto de un proyecto de la Universidad Nacional de Colombia, centrado en cursos de nivelación en lectoescritura desde una perspectiva decolonial y en una periodicidad académica del 2012-1 al 2013-1. Proceso que bajo una metodología de Investigación Acción Participativa coloca en diálogo el pensamiento decolonial con el ejercicio de la lectura y la escritura académica. Contribuye a nuestra investigación al mostrar una ruta clara para la elaboración de un currículo decolonial, pues prioriza en asuntos de cómo mediar entre la academia, los intereses del contexto de los estudiantes y la interculturalidad. Aunque el diseño curricular en sí es estructuralista, pero bajo un enfoque más global y pragmático del uso de la lengua. Estructuralmente la propuesta contiene créditos, cronograma, justificación, objetivos, plan temático, metodología –talleres– y actividades de evaluación. En cuanto a los contenidos de aprendizajes plantean temáticas propias de lingüística y el tema de argumentación.

Algunos reparos se encuentran en la forma como se inserta o se coloca en diálogo la teoría lingüística y del discurso con los postulados de la red decolonial. No es claro cómo, cuáles serían

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

los textos, autores, saberes locales que integran los contenidos temáticos en la propuesta.

Además, las limitaciones en la aplicación de la metodología Investigación Acción Participativa dentro de un tiempo tan corto y con espacios de participación reducidos. Este último elemento es reconocido por García y García (2019) dentro de las reflexiones finales.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Marco Referencial

Este subcapítulo tiene la función de sintetizar, en primera medida, las voces académicas que sustentan la teoría de la Modernidad, paradigma modernidad/colonialidad y transmodernidad; El currículo y los contenidos académicos desde la educación formal colombiana; Pedagogía, currículo y contenidos de aprendizajes desde el pensamiento decolonial; Interculturalidad, el canon literario colombiano y la literatura comprometida. Lo anterior comprende el marco conceptual. Por su parte, el apartado del marco legal contiene una mirada genérica de la Ley 115 de 1994, del Decreto 1860 de 1994, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, la Ley número 24 de 1987, el Decreto 804 de 1995, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de junio 18 de 1998.

Marco Conceptual

Estructura cuadripartita para este apartado y un diálogo de saberes transmoderno e intercultural entre intelectuales como Enrique Dussel, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura Sousa, Alexander Ortiz Ocaña, Manuel Zapata Olivella, Jean-Paul Sartre, Alfredo Molano, Paulo Freire, Estanislao Zuleta, Sara Griselda Sánchez Mercad, Tomaz Tadeu de Silva y Harold Bloom.

Antes de entrar al diálogo teórico es imperativo dejar por sentados tres criterios que guían este subcapítulo: (1) no se propone el investigador realizar una genealogía de la modernidad y del paradigma modernidad/colonialidad. No obstante, es necesario volver sobre algunos aspectos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

históricos que ubiquen estos dos elementos dentro de un tiempo y espacio, dando preponderancia al contexto nacional; (2) recordar lo enunciado en la introducción sobre el tratamiento dialéctico de la modernidad, sus herencias racionales y la teoría heterárquica del poder; (3) finalmente, este documento contiene argumentos teóricos que soportan académicamente parte de la investigación, son aproximaciones concretas, más no actúan como glosario y/o definiciones inexorables.

En consideración a la organización interna de este subcapítulo se desarrollan cuatro apartados a saber: Modernidad, paradigma modernidad/colonialidad y transmodernidad; El currículo y los contenidos académicos desde la educación formal colombiana; Pedagogía, currículo y contenidos de aprendizajes desde el pensamiento decolonial; Interculturalidad, el canon literario colombiano y la literatura comprometida.

Modernidad, paradigma modernidad/colonialidad y transmodernidad

La modernidad bajo la perspectiva decolonial suscita un tratamiento dialéctico. Tema complejo que ocupa una literatura vasta, bizantinas discusiones epistémicas y personifica dos concepciones en sí contradictorias. Enrique Dussel (1994) afirma que existen dos conceptos que, aunque nacen en 1492, en sí tienen procederes disímiles: Por un lado, la modernidad excluyente, capitalista, eurocéntrica, violenta, helenocéntrica, irracional y provincial; la otra, la modernidad como proceso histórico, proyecto de liberación política, ecológica, económica, pedagógica, etc. No es una negación de lo moderno, sí es una resignificación dialéctica y creativa de la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

modernidad eurocentrada por parte de los pueblos oprimidos subordinados. Esta implica un diálogo amplio e intercultural entre lo popular y lo académico.

La modernidad exhibe en sí una cuestión dialéctica, a lo mejor ambigua. Resultado de la tensión dialéctica entre lo emancipatorio y los dispositivos de control (Castro-Gómez (2019). El lado “luminoso” o emancipatorio de la modernidad se entiende como un conjunto de diferentes racionalidades que están en conflicto permanente y contradicción. Dichas racionalidades se basan en lo económico, lo técnico-científico, lo político, lo cultural, lo religioso y son transversales en la historia humana. Dicha mirada de la modernidad se cristaliza en la creación de un Estado objetivado que propende por instaurar instituciones democráticas y racionales que asumen al ciudadano como constituyente primario y no como súbdito pasivo de la ley. Así, la modernidad no es fruto de fenómenos intra-europeos, sino que es una experiencia mundial, no local. Es el proyecto universal presente en los pueblos de ser “centros de la historia”, eliminar la servidumbre humana y universalizar sus racionalidades. Así, “la Modernidad es una emancipación, una "salida" de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (Dussel, 2000. p. 27).

¿Qué es, entonces, el paradigma modernidad/colonialidad?, ¿cómo un proyecto de emancipación se emplazó como una tecnología para emascular los pueblos? Europa latina medieval sale de su periferia, minoría de edad, mediante el ego conquiro –las cruzadas contra el orbe árabe-turco– y la apropiación cultural de civilizaciones milenarias como las mesopotámicas, Egipto, China y el orbe africano. La expansión ibérica a nuestra América universaliza la modernidad europea latina cristiana y señorial para el s. XV, de ahí el espíritu de la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

contrarreforma. Luego, el racionalismo, el método científico, el auge del capitalismo, la revolución industrial del siglo XVIII, la Ilustración ahondan y ensanchan la hegemonía iniciada a fines del siglo XV. Se pasa del ego conquiro y el crede ut intelligas (cree para entender) de San Agustín de Hipona, al cogito ergo sum cartesiano (Pienso, luego existo). Impone Europa su modernidad ultra interina, provincial, a cientos de culturas, que de forma asimétrica fueron relacionadas en una historia eurocentrista: «Esta Europa Moderna, desde 1492, "centro" de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su "periferia"» (Dussel, 2000. p. 28).

El discurso del “yo” del racionalismo y el método científico del siglo XVIII crea el imaginario de “superioridad” del conocimiento europeo. Los conocimientos de las colonias fueron vilipendiados y encubiertos por la Ilustración. Para Castro-Gómez (2005) el ideal científico ilustrado parte de un distanciamiento epistémico frente al conocimiento popular, toda una afrenta para el pensamiento puro y universal, de ahí la propuesta del punto cero. Es decir, la ciencia de la ilustración se erigió como un discurso colonialista.

Con la segunda modernidad –del siglo XVIII– se termina de constituir el discurso eurocéntrico y el paradigma de la modernidad. Se añaden al paradigma moderno, según Walter Mignolo (2002) cuatro ideologías básicas: El conservadurismo, el liberalismo, el socialismo-marxista y el colonialismo, este último fue un proceso primordial para la expansión civilizatoria de Occidente. Los románticos del siglo XVIII construyen la historiografía eurocéntrica que incluye una historiografía de la literatura, la cual se enseña desde hace doscientos años en las escuelas latinoamericanas y divide la historia de la humanidad a saber: (1) La prehistoria. Por lo

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

general se ubican las civilizaciones fundacionales y sus saberes anteriores a los griegos, los cuales son excluidos de la historia por no ser parte de la racionalidad subjetiva europea; (2) El mundo clásico griego y romano, el cual en un inicio hace parte de Macedonia y del orbe asiático. En palabras de Enrique Dussel (2000) «Con esto queremos dejar muy claro que la diacronía unilineal Grecia-Roma-Europa es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán; es entonces un manejo posterior conceptual del "modelo ario", racista» (p. 24); (3) El periodo de la Edad Media –que solo coexistió en la Europa latina cristiana–; (4) La Edad Moderna, eurocentrista; (5) La Posmodernidad.

Historiografía que considera la cultura euro-latina motor único de la humanidad, donde el “nuevo mundo” no tiene el espíritu Hegeliano, por ende, no es posible el conocimiento, madurez y desarrollo humano. Este eurocentrismo sostiene la idea de una modernidad violenta y como producto netamente europeo; es defendido por el conocimiento áulico desde Galileo hasta Jorge Luis Borges bajo unos principios dicotómicos: Tradicional-moderno; civilización-barbarie; Ariel-Calibán; pobreza-desarrollo; cuerpo-alma; occidente-oriental.

La colonialidad/modernidad oculta el poder libertario de la modernidad, contrarresta la racionalidad de las instituciones democráticas y construye un poder paraestatal. En la perspectiva de Castro-Gómez (2019) la colonialidad/modernidad se arraiga en Colombia a partir de la Nueva Granada –siglo XVI– con base a una jerarquía colonial asentada, a su vez, en la “limpieza de sangre” y la captación total del Estado. De esta forma, el término de raza –verbigracia– no es asunto de pigmentación, sino una técnica de racialización de los pueblos que zanja las diferencias entre grupos poblaciones blancos y las “razas de la tierra”. Tal racialización de la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

población colombiana creó castas o clanes familiares de minorías privilegiadas, quienes basan – hasta hoy– su poder en el gamonalismo y el latifundio. Este modelo hacendatario ha marcado las prácticas políticas de los partidos colombianos y creado dispositivos de control poblacional como el latifundio, el caciquismo político, la narco cultura, la ley del “vivo”, el anhelo de emular lo foráneo, el uso de títulos nobiliarios, la posición geográfica de la vivienda, el conservadurismo, la ostentación de títulos académicos, entre otros. La colonialidad no es un asunto pretérito perfecto, sino que hace parte de una serie de procesos y técnicas que todavía marcan el comportamiento, imaginarios y formas de valoración de gran parte de los colombianos (Castro-Gómez (2019). Es decir, se cristaliza en el paradigma modernidad/colonialidad. La élite criolla neogranadina aplica sus herencias coloniales e impone prácticas sociales de jerarquización, sangre, castas y parentesco dentro del Estado colombiano, lo que lo ha convertido en un instrumento de enriquecimiento patrimonial familiar, como un multimillonario socio contratista. De ahí, que los procesos de modernización en Colombia siempre son sometidos al embudo de las herencias coloniales y evaluados desde la sostenibilidad del status quo. Quizás, esto ayuda a explicar el porqué del conflicto armado y cifras de dos dígitos en pobreza multidimensional nacional. Este es un Estado endeble, impregnado por una élite que históricamente ha excluido a los pueblos de las decisiones gubernamentales, privándolos de las estructuras de protección social y los derechos constitucionales, del Estado Social de Derecho.

En cuanto al paradigma modernidad/colonialidad y la mirada heterárquica del poder se afirma que no existe una matriz de poder o una colonialidad de poder. En contraste, desde la analítica de Michel Foucault y la visión heterárquica de poder, existen por lo menos tres tipos de colonialidad

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

–poder, saber y ser– (Castro-Gómez (2019). Colonialidades que están relacionadas con otras formas de dominación, es decir de colonialidad. Así, el racismo y el clasismo no son los únicos rangos sociales del paradigma modernidad/colonialidad en Colombia. El machismo, sexismo, homofobia, la imposición epistémica del eurocentrismo, el no acceso a la ciudadanía, pérdida de identidad, desplazamiento forzado, el terrorismo, la burocracia, son algunas manifestaciones de la colonialidad en Colombia, las cuales están aferradas a los discursos y prácticas de una buena parte de la población.

En suma, el colonialismo muda su discurso accionar y reconfigura en viejas nuevas dinámicas la diferencia colonial, que a su vez encarna la colonialidad del poder propuesta por Aníbal Quijano. Colonialidad no es lo mismo que colonialismo.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen manejo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

este sentido respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Ahora bien, dentro de este diálogo de saberes ¿qué viene siendo la transmodernidad? Enrique Dussel lee la modernidad desde lo dialéctico al asegurar que esta puede ser “absorbida” por los pueblos subalternizados, dentro de un proceso de apropiación y resignificación de las instituciones y espacios modernos de los cuales fueron excluidos. Es decir, decolonizar la modernidad implica la asimilación del legado de la modernidad y la creación de un proyecto crítico y emancipatorio frente a las instituciones desarrolladas por esta. Esta mirada Dussel la ha denominado transmodernidad, la cual enfatiza en aquellos escenarios que son posteriores a la Modernidad occidental, no postmodernos, sí nacidos de los pueblos periféricos víctimas del encubrimiento. Es decir, florece la construcción de un paradigma más amplio, que tiene como objetivo irrumpir en lo político, económico, cultural y social, situándose más allá de las estructuras hegemónicas, sí “desde Exterioridad alternativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, other location” (Dussel, 2005, p. 17).

El currículo y los contenidos académicos desde la educación formal colombiana

El Decreto 230, del 2002, destaca el concepto de currículo y una de las finalidades del mismo que es la construcción de “identidad cultural nacional, regional y local” (Decreto 230, 2002, art.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

2). Un concepto que implica procesos, planes de estudio, metodologías, parámetros y todo un andamiaje de políticas públicas e institucionales de carácter local y nacional. Esto en virtud de tres parámetros, que según el ministerio público, deben tenerse en cuenta al momento de elaborar currículos: (a) la Ley 115 de 1994 y los fines de la educación; (b) estándares, normas técnicas e instrumentos para la calidad educativa; (c) Lineamientos curriculares (Decreto 230, 2002).

El concepto de currículo, del Decreto 230, no define agentes ni los pacientes implicados en la acción educativa, no contextualiza el panorama nacional y las necesidades de la sociedad colombiana, aunque retoma los fines de la educación. Además, el concepto es abstracto al utilizar términos genéricos como “formación íntegra”, “cultura nacional” y sin mayores recursos de argumentación y persuasión. Reduce, a su vez, el currículo al funcionamiento del PEI. La participación política y el tejido social de los pueblos, bases para una educación democrática, no se enuncian, ni aparecen dentro de las prioridades del campo curricular. Otro concepto del currículo, asumido desde una mirada occidental, se toma de Iafrancesco (1998) el cual lo define como un conjunto de principios éticos, ontológicos, morales,⁸ antropológicos, metodológicos, epistémicos, administrativos, evaluativos abreviados en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un conjunto de variados medios válidos para el cumplimiento del PEI. Además, “lograr la formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno socio-cultural” (Iafrancesco, 1998, p. 48).

⁸ Dentro de la argumentación de Enrique Dussel (2014) “La ética es una práctica (...) inherente a la existencia humana en su actuación cotidiana (...) la moral es un sistema categórico de teorías y prácticas fundado en la ontología (...) La ontología refiere al mundo, la comprensión del ser” (p.p 17-24-31).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

En sí, el currículo para el MEN implica elementos de diversa índole como políticas públicas, acercamiento al orbe académico, el desarrollo de metodologías, procesos de flexibilidad y autonomía. Un conjunto de elementos que al momento de su organización exige claridad en el tratamiento de conceptos y a su vez, diferenciar entre lo macro, micro y meso curricular. En ese mismo orden de ideas, el currículo para el MEN debe asumir como fin último el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, es decir, el Mesocurrículo. A saber, el decreto reúne criterios de políticas gubernamentales en especial la Ley 115, en su Artículo 14°, y actúa como una ruta metodológica y de identidad institucional (MEN (2014). El PEI desarrolla contenidos que son enumerados dentro del Decreto 1860 de 1994, Capítulo III. Según el decreto, el PEI debe expresar los medios de cómo se alcanzarán “los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Decreto 1860, 1994, art. 14).

En referencia al Mesocurrículo, este alberga el tema curricular como proposición y los medios de administración de la propuesta (engranaje entre lo macro y micro). En otros términos, el Mesocurrículo habla de los proyectos de área, los proyectos institucionalizados en el PEI, la planeación interdisciplinar y demás recursos que posibiliten hacer una trazabilidad de las metas institucionales y la propuesta educativa enfocada en el PEI. En el tercer nivel está el Microcurrículo, que en palabras del MEN, refiere al Plan de Estudios, regulado por el Decreto 230 de 2002. Es la puesta en práctica de las estrategias didácticas, planes de clase, evaluación, el desarrollo del diseño curricular o las populares mallas de aprendizaje (en adelante, Mallas).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Este nivel resulta esencial para la delimitación del objetivo de esta investigación, pues dentro del Plan de Estudio se encuentran los contenidos de aprendizaje o los contenidos que actúan como base esencial del objetivo general. Resalta el investigador este aspecto por asuntos de limitación de la pregunta problema, pues diseñar una propuesta de contenidos de aprendizajes es diferente a un trabajo como la elaboración de un currículo. Este último implica un trabajo colosal, amplio, pero es un diálogo tenso con todos los actores sociales y la gubernamentalidad. De la misma forma, existen diferencias sustanciales entre construir una malla y planes de aula. Conviene poner énfasis en este tema, pues el objetivo general de esta tesis de maestría –diseñar una propuesta de contenidos de aprendizajes de enfoque decolonial–, no se restringe a identificar solo los contenidos con saberes culturales justificados en las obras narrativas seleccionadas de MQL y MZO. Resulta trivial hacer un listado suelto y enunciativo de contenidos decoloniales. Más bien, se trata de aprovechar algunos elementos de las mallas de aprendizaje (MEN (2017)). Las cuales son recursos para el diseño curricular. Se hace una apropiación sobre algunas partes de la estructura general de estas mallas, tales como la introducción general, secuenciación de aprendizajes y situaciones que promueven el aprendizaje –sobre esta última parte de la estructura presenta una modificación, ya que no se plantean consejos o modelos de contextos–.

Entonces, ¿por qué no diseñar una malla de aprendizaje? No se optó por la elaboración de una malla de aprendizaje como objetivo general, porque estructuralmente esta propuesta de investigación de tesis no está anclada a ninguna institución educativa concreta, por ende no tiene como base PEI alguno, ni establece una relación vertical y rígida con los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares del lenguaje.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Otro elemento que impidió optar por la elaboración de la malla es la incapacidad de ubicar un(os) grado(s) de la educación media donde aplicar esta propuesta. Si bien, el primer objetivo de esta tesis es identificar discursos o prácticas de la colonialidad en los contenidos de aprendizaje de literatura del área de humanidades y lengua castellana, grados 8 ° y 9°, en dos libros de texto de editoriales de mayor circulación en Colombia, la propuesta de contenidos de aprendizajes de enfoque decolonial no está pensada para estos dos grados de forma inicial. Entonces, ¿cómo justificar la elección de esos dos grados? Simple, en octavo y noveno grado, según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se conocen y trabajan las obras literarias del mundo latinoamericano, contexto de MQL y MZO. Es decir, en estos dos grados se analizan obras y autores desde la identidad de nuestra América, propios del contexto latinoamericano. Esto convierte, ipso facto, a los grados 8 ° y 9° en el lugar de enunciación, desde la lógica del MEN, para trabajar los dos intelectuales en mención.

Retomando el tema en concreto de los contenidos de aprendizaje, dentro de la normatividad del MEN estos no tienen mayor despliegue. Por lo general se remiten al Decreto 230 de 2002 y este enuncia algunos aspectos como pertinencia, claridad, autonomía, criticidad. Indudablemente, los contenidos responden qué temas enseñar y las estrategias para desarrollar las competencias. Resulta algo dispendioso encontrar teóricos contemporáneos que, desde la planificación curricular, definan con claridad los contenidos y su tipología.

Los contenidos de aprendizaje desde Coll, et al. (1992) son definidos como el acumulado de “saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización (...) indican y precisan aquellos aspectos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover” (p.p 13-15).

Analizando su definición los autores distinguen tres tipos de contenidos implícitos y que presentan interdependencia entre sí. El primer tipo de contenido es el conceptual (datos, teoría, sistema de conceptos y principios); el segundo es el contenido procedimental, el cual escoge los “conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas” (Coll, et al., 1992, p. 101); el tercer contenido es el actitudinal, el proceso de adquisición de valores, identidad, pautas de comportamientos y un proceso de concienciación del ser.

Los tres tipos de niveles tienen correspondencia, ¿intencional?, con las competencias planteadas por el MEN las cuales involucran a su vez: El conocer (el saber académico), el ser (axiológico) y el saber-hacer (aplicación del saber). De igual modo, los tres niveles del contenido y los tres saberes de las competencias se pueden articular directamente con las categorías de la modernidad/colonialidad del poder, saber y ser (Castro-Gómez, 2019). Por otro lado, identificar los tipos de contenidos permite especificar cuáles de estos se tendrán en cuenta para la concreción del objetivo general en esta tesis de investigación. Metodológicamente, y en coherencia con el pensamiento decolonial, los contenidos actitudinales no hacen parte directa de la propuesta alternativa de contenidos de aprendizajes de enfoque decolonial. ¿Por qué tal determinación? Metodológicamente, al no estar la propuesta anclada a una institución y un PEI se limita el tema de seguimiento de los comportamientos y actitudes de los estudiantes. Al no existir un tipo de estudiante⁹ desde un lugar de enunciación concreto es imposible realizar

⁹ Si bien existe una concepción de sujeto desde la perspectiva epistémica que asume el trabajo (la población a la cual está dirigida se presenta desde los 14 años), no se puede asumir un sujeto concreto al cual se le puede acompañar en el proceso de construcción y aplicación de los contenidos de aprendizaje decoloniales. Podemos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

procesos de acompañamiento, observación, diálogo que permitan construir y evaluar contenidos actitudinales. Ahora, contrario resultaría al pensamiento decolonial proponer tal tipo de contenidos actitudinales desde un punto cero, con valores universales, que sin un contexto de enunciación y sujetos que practican tales principios axiológicos instituye un acto de imposición, cuando no un tipo de colonialidad al pretender marcar la conducta –métodos de manejo de la conducta– y las formas de valoración.

Empero, una mácula para este trabajo de tesis resulta eliminar de tajo de la propuesta el ser, lo axiológico. Dentro de un ejercicio transmoderno de resignificación de los contenidos actitudinales se asimila este saber con la identificación de los dispositivos de la colonialidad del ser dentro de las obras narrativas seleccionadas y analizadas. Para tal efecto, dentro del diseño de la propuesta una categoría estará dedicada a identificar los dispositivos de la colonialidad del ser, la cual se identifica con los estereotipos, las violaciones a la dignidad, la alteridad humana, el tratamiento de guerra a los colonizados, el racismo y demás dispositivos que conducen al ser a un estado de alienación mental y de su memoria psicoafectiva. “La génesis de toda alienación es el hecho por el cual una fuerza extraña al sujeto lo impulsa a asumir una conducta ajena a su propia idiosincrasia para comportarse con una identidad que lo niega” (Zapata, 1997, p. 13).

hablar de un sujeto decolonial que aprende desde “la necesidad de aprender, de autorrealizarse y satisfacer sus necesidades personales para que sea autónomo y pueda configurar su propio proyecto de vida, para lo cual necesita aprender a aprender y desarrollar habilidades y capacidades facilitadoras de su emancipación” (Ortiz, 2017, p. 134).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Pedagogía, currículo, aprendizaje y contenidos de aprendizajes desde los postulados del pensamiento decolonial

La escuela como institución al ser una herencia moderna, se encuentra entre la regulación y la emancipación. Empero, en este apartado no se valora críticamente la mirada reguladora de la escuela y del currículo, sino que son abordados como dispositivos que merecen ser rescatados y resignificados en una práctica transmoderna. Bajo esta argumentación, la pedagogía no es asumida como el compendio de reflexiones sobre el proceso de enseñanza, procesos de aprendizaje y un tipo de contenido. Al contrario, se asume como estrategias, experiencias personales y/o colectivas anti sistémicas, resistencia y pervivencia. Hablar de pedagogía(as) decolonial(es), desde la perspectiva de Catherine Walsh (2013), implica hacer referencia a la vida y obra de intelectuales como Paulo Freire, Franz Fanon y nuestro escritor Manuel Zapata Olivella, MZO.

En el contexto de la década de los años sesenta nuestra América estaba inmersa en el proceso denominado el “desarrollismo”, expansión de la modernidad/colonialidad, las políticas educativas públicas centraban su perfil en un estudiante que, en esencia, se formaba “como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados. (Zuleta, 2016, p. 26). En tal contexto se desarrollan las propuestas y críticas pedagógicas de A. Salazar Bondy, Iván Illich, el movimiento popular latinoamericano, teorías, prácticas de educación popular y liberadora. Paulo Freire, base del pensamiento decolonial y la filosofía de la liberación latinoamericana, indica que en la creación de una pedagogía liberadora es

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

indispensable la práctica, ya que “desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006, p. 30). Desde la analítica de Freire la pedagogía es en sí una práctica y no se encuentra mediada por el aula física. En sí, la pedagogía es una metodología esencial utilizada por los pueblos para enfrentar el escenario de luchas de clase, la exclusión multimodal e histórica, herramienta político y organizativo. Una pedagogía del ser, lo óntico y epistémico fundamentado en la liberación y la desalienación mental del colonizado. Proceso transmoderno que propone una educación práctica y política, basada en el contexto de exclusión y periferia de los pueblos colonizados. Quizás en la “segunda” etapa de Freire podamos encontrar la madurez de su pensamiento. De La pedagogía del oprimido a La pedagogía de la esperanza, Paulo Freire reformula su pensamiento al entrar en un diálogo más crítico con la realidad del oprimido en Latinoamérica, mostrando mucha más cercanía con el proyecto de liberación de Fanon y las luchas descolonizadoras. Tal diálogo con la obra de Fanon permitió ubicar el problema colonial y las luchas decoloniales dentro de lo pedagógico. Ahora, la práctica de emancipación de la pedagogía está conexas con “lo ontológico-existencial del sujeto racializado dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización y la revolución social” (Walsh, 2013, pp. 40-41).

Empero, este proceso educativo no se produce bajo las condiciones jerárquicas del aula tradicional, en la soledad de los educandos o con sujetos obcecados. En la propuesta de Freire, “el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar” (Freire, 2007, p. 66).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

En síntesis, ¿Qué son las pedagogías decoloniales? No se trata de un concepto técnico, de tipo anacrónico. Antes bien, las pedagogías decoloniales se construyen en un lugar concreto de enunciación, bajo las luchas populares. Actúan como “metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor” (Walsh, 2013, p. 64). A su vez, implica reconocer, validar e instaurar un diálogo horizontal con «los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial» (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018, p. 6).

En relación con la pedagogía como práctica decolonial está el currículo y los contenidos de aprendizaje. Como ya se ha argumentado anteriormente el currículo y los contenidos de aprendizaje son dispositivos legitimadores de poder. ¿Por qué tal aseveración? Porque allí se decide qué saberes son enseñados y cuáles son excluidos. Igualmente, el currículo tiene en su trasfondo un asunto de identidad. Es decir, forma la subjetividad del ser, la emocionalidad, prejuicios y cosmovisiones, de ahí la colonialidad del ser y el saber. A su vez, la teoría curricular al ser un asunto de poder, ya que propenden por reproducir la gubernamentalidad y para ello moldean el currículo. Actividad, que para Tomaz Tadeu de Silva envuelve un ejercicio de poder al seleccionar los contenidos porque inmunizar “un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o su objetividad como ideal es una operación de poder” (1999, p. 6). Bajo esta argumentación los contenidos de aprendizaje juegan un papel trascendental en la construcción del currículo decolonial. La selección de los contenidos por parte de los docentes es un acto político, ético, no existe de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

forma aislada. Todos los contenidos nacen de un contexto y son elaborados desde un cuándo, para qué y para quién: “El locus de enunciación es muy importante en la definición de los contenidos. Todos los contenidos existentes en la historia de la humanidad han sido dichos por alguien (mirada epistemológica)” (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018, p. 16).

Esencialmente, los contenidos de aprendizaje de literatura en el currículo de las humanidades, en este caso de la lengua castellana en la secundaria, reproducen las obras literarias y diferentes tipologías textuales que continúan respondiendo a lógicas tradicionales de la enseñanza, las cuales, a su vez, reproducen la exclusión, el racismo en la práctica escolar y el ocultamiento de escritores y obras que critican la matriz de la colonialidad. La elección de las obras literarias escritas por los colonizadores obedece a un tema de identidad y de poder, donde muchas veces se retrata la “versión degradada que ofrece el colonizador del hombre al que coloniza” (Fernández, 1979, p. 18). La colonialidad, tal como lo señala Zapata Olivella (1965) empieza desde el mismo hecho de asumir que la literatura de nuestros pueblos aborígenes y africanos es ignorante y analfabeta.

Por otro lado, ¿cómo asume o se define desde el pensamiento decolonial el currículo? Dentro de la pedagogía decolonial el currículo es producto de las acciones que deconstruyen los discursos y prácticas del paradigma modernidad/colonialidad, parte del reconocimiento del otro y garantiza principios para la convivencia desde las subjetividades y dignidades propias. A su vez, la pedagogía y el currículo decolonial no se podrían configurar sin una didáctica, sin el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, Alexander Ortiz Ocaña (2017) plantea el concepto de la Pedagogía Decolonial Configurativa, la cual da razón de “una pedagogía/currículo/didáctica

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

decolonial” (p. 34). Ahora bien, desde la red multidisciplinaria decolonial una perspectiva de currículo debe examinar “las formas contemporáneas de imperialismo económico y cultural (...) atenta a las formas aparentemente benignas de representación del Otro (...) exige un currículo multicultural que no separe cuestiones de conocimiento, cultura y estética de cuestiones de poder, política e interpretación” (de Silva, 1999, p.25). En esa misma línea, para pensar un currículo decolonial Ortiz Ocaña (2017) propone dialogar en torno a temas como los rasgos de prácticas pedagógicas coloniales, el contexto, los saberes locales, la configuración curricular, la selección y el lugar de enunciación de los contenidos de aprendizaje, entre otras.

Como se ha señalado con anterioridad, la elección de los contenidos de aprendizaje de los libros de texto en Colombia está sujeta a diversos dispositivos como la ideología gubernamental, la formación política del autor, los intereses de la industria editorial, los saberes canónicos de la historiografía literaria europea y la gramática del español. Es por eso, que dentro de un proceso transmoderno decolonial del currículo la recuperación de la memoria colectiva, la tradición oral, los saberes populares, la paremiología, el folclor nacional, las luchas de los pueblos, el feminismo, la participación son claves para la construcción de contenidos de aprendizaje desde la perspectiva decolonial.

Finalmente, la noción de aprendizaje –desde un enfoque decolonial– parte de la unidad dialéctica deseo y conocimiento. No está centrado en la memorización de datos, no depende el aprendizaje de la inteligencia, sino del deseo y el esfuerzo del sujeto. Tampoco, limita el proceso de adquisición y las prácticas de los saberes al espacio físico de la escuela y los espacios académicos, ya que el aprendizaje es una acción constante que implica comprensión e

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

interpretación por parte del sujeto –educando y educador–, donde el docente es un facilitador de recursos didácticos, bibliográficos y pedagógicos. El aprendizaje desde una perspectiva decolonial parte del sujeto –la ontología– y el contexto, la relación dialéctica entre el contexto sociocultural y biopsíquico y una voluntad que se convierte en verdadero deseo de aprender (Meirieu (2009). Al respecto del proceso de aprendizaje Ortiz Ocaña (2017) afirma lo indispensable del deseo y la voluntad de aprender, la importancia de los contenidos los cuales contienen “un potencial axiológico y formativo extraordinario, pero es el profesor quien tiene que develarlos, con el fin de que el estudiante desempeñe de manera adecuada su rol en el proceso de aprendizaje y pueda verdaderamente aprender” (p. 132).

Interculturalidad, el canon literario colombiano y la literatura comprometida

Dos razones inducen al abordaje, somero, del tema intercultural: (1) la pregunta de investigación habla de saberes culturales evidenciados en las obras narrativas referidas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella; (2) desde el pensamiento decolonial la interculturalidad es “un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (Walsh, 2008, p. 140). Proyecto vital para la decolonización del currículo y la educación.

Así las cosas, la interculturalidad va más allá que el reconocimiento y la inclusión de los pueblos y su diversidad a la gubernamentalidad. Proceso, diálogo, propio de la transmodernidad que coloca en diálogo los elementos emancipatorios de la modernidad y las racionalidades

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

alternativas ancestrales de los pueblos al paradigma modernidad/colonialidad. Es decir, un diálogo progresivo donde los pueblos universalizan sus intereses y los articulan para construir respuestas macros. En otras palabras, “la universalidad solo se hace efectiva cuando es apropiada por aquellos que fueron excluidos de ella” (Castro-Gómez, 2019, p. 71).

La interculturalidad, según Walsh (2010) por su uso y sentido actual y circunstancial presenta por lo menos tres enfoques distintos entre ellos: (1) relacional, se limita a la relación y reciprocidad entre saberes de culturas en situaciones de igualdad o desigualdad; (2) funcional, interculturalidad que enfatiza en la inclusión, de la diversidad de los pueblos al sistema de exclusión del paradigma modernidad/colonialidad; (3) la interculturalidad crítica, enfoque asumimos en esta propuesta de investigación, parte del paradigma modernidad/colonialidad y la racialización del sujeto colonizado. En palabras de Walsh (2010) la interculturalidad crítica implica un proceso político, ético, epistémico de construcción y de transformación social. Lo cual “afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (p.79).

En tal sentido, reconocer en las narrativas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella, saberes culturales decoloniales, implica registrar aquellos discursos y prácticas políticas, éticas, sociales, epistémicas tejidas por nuestros dos intelectuales y que actúan como bases para la toma de conciencia del colonizado, desalieando su memoria psicoafectiva y para la construcción del cambio en la estructura del contexto socio-histórico colombiano. Cada uno, por supuesto, desde su lugar de enunciación, con la universalización y articulación de las racionalidades ancestrales –

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

aborigen y africana–, pero también, de las alternativas racionales mestizas. No se trata entonces de identificar temas al azar, por caprichos del investigador o por tener el rótulo antropológico de cultura. En esencia, esta investigación al diseñar una propuesta de contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales evidenciados en las obras narrativas de MQL y MZO es una apuesta política, de izquierda, insubordinado al paradigma modernidad/colonialidad y sus dispositivos de emascular. Es en sí un acto de resistencia, memoria y práctica. Toda una poética de liberación, insurrección, ya que “no hay poética que no sea, al mismo tiempo, también una política” (de Silva, 1999, p.23).

Con referencia al canon colombiano, en este trabajo se propone abordarlo –someramente– a partir de dos preguntas con base en los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y el pensamiento transmoderno: ¿Desde qué locus de enunciación se configura el canon literario occidental?, y ¿qué hacer con este tipo de universalismo desde la transmodernidad? Empero, antes de responder la tríada de interrogantes planteados, se hace imperioso conceptualizar el canon occidental. Harold Bloom, crítico literario estadounidense, retoma la idea clásica del canon o libros preceptivos y construye *El canon occidental*, 1994, centrado en veintiséis autores “capitales” en la historia occidental de la literatura. La elección de los autores suscita todo tipo de polémicas, pues es evidente el desconocimiento de las culturas no eurocéntricas, el tema de género y el ocultamiento de los saberes aborígenes del Abya Yala. Bloom socarronamente reconocía su eurocentrismo, la despolitización de la literatura y la creación de un canon sin injerencia política o ideológica. Hasta el último día de su existencia defendió la selección desde la autonomía de la estética, la lectura por el placer, la originalidad de la obra, el goce del erudito, al estilo Borges, lo

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

excluyente del canon y la idea de una lista corta de libros que permitan al lector “ahorrar” tiempo al seleccionar una obra inmortal. Desairaba a sus críticos etiquetándolos como hijos de la Escuela del Resentimiento –aquí junta a marxistas, feministas, multiculturalistas, Foucault...–, la cual sindicaba de pretender “derrocar el canon con el fin de promover sus supuestos (e inexistentes) programas de cambio social” (Bloom, 1995, p. 14).

El canon literario occidental nace, es decir, tiene su locus de enunciación en una postura ahistórica, apolítica de la literatura y se ubica en la otra orilla del pensamiento decolonial. Parece ser producto de una ideología conservadora que asume la escritura como un acto de poder en detrimento de lo oral y reacciona de forma virulenta contra los movimientos populares que reclaman su lugar en la historia como sujetos de saberes de pueblos no eurocéntricos y sus escritores a los que acusa de promulgar “poco más que el resentimiento que han cultivado como parte de su identidad” (Bloom, 1995, p. 17). Total, la pedagogía y el pensamiento decolonial no tratan de construir un listado o panteón de autores decoloniales, ya que se caería en la misma lógica excluyente de Bloom.

La década de 1960 en Colombia irrumpen, como en toda nuestra América, movimientos contraculturales, avances científicos y las luchas descolonizadoras de lo que se conoce, de forma peyorativa, como el tercer mundo. Toda una revolución cultural, en palabras de Álvaro Tirado Mejía, que conllevó, por ejemplo, a replantearse el canon colombiano imperante desde los albores del siglo XIX y que, en palabras del PhD en literatura de la Universidad del Estado de Nueva York, Álvaro Pineda Botero (2009):

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Eran recuentos de obras producidas en la capital y las ciudades más importantes de provincia, escritas por individuos generalmente del sexo masculino, blancos, de clase alta, que decían profesar la religión católica y que escribían en un “español castizo”. En otras palabras, en la historia de la literatura solo cabía la clase social “ilustrada” que manejaba el país desde la Independencia. (p. 125)

Dentro del análisis de Pineda (2009) señala la década de 1970 como el tiempo donde los intelectuales literatos nacionales comprendieron que “los paradigmas existentes eran inadecuados para dar cuenta y razón del fenómeno literario” (p.125). Abogan, así, por la inclusión de fuentes orales de culturas afrocolombianas, indígenas, populares. Es decir, alegan por la ampliación del canon literario nacional y por la creación de metodologías adecuadas a este tipo de textos y contextos. Empero, en el mismo texto el profesor Álvaro (2009) argumenta que dicha inclusión de voces orales, populares y el concepto de literatura en sí no tienen que ver con “el concepto de Nación, para descontaminarlo de política” (p. 131). Actitud que en cierta medida emula a Bloom al proponer un panteón de autores, pero que a su vez contradice el mismo concepto del canon al pretender extenderse e incluir en él la literatura de los pueblos nacional, esto sí eliminando el motor de la historia y las luchas políticas de sus letras. Postura contraria al senti-pensar de los nuestra literatura como resultado de múltiples constantes históricas, sociales:

...El fenómeno llamado “literatura” es el resultado de la creación colectiva de analfabetos y letrados; de adultos y niños; de varones y mujeres; de sabios y profanos. (...) En esta forma son marginados de la literatura universal millones de creadores de la palabra viva en las tres cuartas partes del planeta, escenario de sus tropelías. (Zapata, 1997, p. 19)

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Bajo este diálogo argumentativo, ¿qué hacer con este tipo de universalismo, el canon, desde la transmodernidad? ¿El canon es colonial por ser canon o por ser de Occidente? Dentro de la analítica del semiólogo argentino y profesor de literatura Walter Mignolo (1991) el debate de los estudios literarios sobre el canon se despliega desde lo académico (qué y para qué enseñar); epistémico (el cómo se originan y evolucionan) y las fronteras culturales (el canon como elemento comunitario). Igualmente, Mignolo no habla de un solo canon, sino de múltiples y por eso ubica al canon occidental como local y con ínfulas de universalidad. Walter no afirma que la figura del canon deba desaparecer por ser producto de la modernidad/colonialidad y por ende suspender el diálogo crítico frente a las fuentes intelectuales eurocentristas. Al contrario, plantea el entendimiento dialógico de cánones varios. Puesto que, si existen múltiples identidades entre nuestros pueblos, entonces pueden coexistir cada comunidad con su canon, que en últimas es “la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (Mignolo, 1991, p. 251). En consecuencia, cada etnia construye sus propios cánones desde su pasado histórico, el reconocimiento del presente y la proyección al futuro desde la literatura de memoria colectiva. Tal definición del canon, como práctica discursiva regional asume la literatura como práctica discursiva local y la apertura del corpus del canon basado en la interculturalidad y las identidades nacionales.

En tal sentido, el oficio del escritor debe estar basado en el compromiso activo con las luchas por la descolonización y la liberación, tal como lo señala Fanon. Escritores sin dicotomías entre vida y obra, comprometidos con su pensamiento y prácticas con “descolonizar y desalienar la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

mente del hombre” (p. 9). Esta clase de escritores saben que la palabra está viva e indica acción, e induce al cambio, de ahí la literatura comprometida. Pero, ¿comprometida con qué o quiénes?

Según J. P. Sartre (1981) la literatura tiene una función social, histórica, tiene su conciencia en la relación existe entre la moral y la política, en la unidad indisoluble de la escritura y política, asume al escritor como hijo de su contexto y en la “praxis como acción en la historia y sobre la historia,” (p. 129). Ello implica, a la par, un constante cambio en temas, técnicas narrativas que induzcan al colectivo a pasar de la reflexión y el simple goce estético a “una conciencia turbada y una imagen desequilibrada de sí misma que trata sin tregua de modificar y mejorar” (Sartre, 1981, p. 156).

Marco Legal

Apartado que alberga una propuesta sencilla de análisis dialéctico en clave decolonial, superficial, y basada en la revisión bibliográfica de la Ley 115 de 1994, del Decreto 1860 de 1994, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, la Ley número 24 DE 1987, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 1122 de junio 18 de 1998. En otras palabras, se reconocen y exponen algunas razones objetivas de un corpus de leyes emitidas por instituciones públicas gubernamentales, los aportes de ese corpus legal para esta investigación, finalmente se emiten algunos apuntes críticos concretos desde las categorías del pensamiento decolonial (cuando dé lugar). Cabe resaltar que no se trata de un ACD concienzudo de este corpus legal y que este

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

apartado actúa más como un diálogo entre lo emancipatorio y lo regulatorio justificado en la normatividad ya reseñada.

Ley 115 de 1994, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, el Decreto 1860 de 1994 y la Ley número 24 DE 1987

Antes de ingresar de forma llana al tema de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, es sensato hacer un barrido por el cómo se gesta la Constitución de 1991. Enhorabuena, la Asamblea Constituyente germina producto de una tensión social de carácter nacional, cuyos protagonistas, ubicados en orillas contrarias, habían conferido un tratamiento bélico, militar en otrora y ahora zanjaron diferencias mediado por el diálogo democrático. Ejercicio republicano que germina de procesos de paz con las guerrillas, algunos fallidos, la necesidad imperiosa de modificar el Estado del concordato, de tipo bipartidista heredero del Frente Nacional y que venía desde 1886. En síntesis, de la Asamblea Constituyente heredamos la Constitución de 1991, la cual no solo constituye una herramienta de exigencia del derecho de libertades, garantías y derechos individuales y colectivos, sino que es en sí una respuesta gubernamental, transmoderna, para cesar los conflictos sociales históricos (Hernández (2016).

La Constitución de 1991 es por tanto, producto de las tensiones, conflictos entre por lo menos dos clases sociales relacionadas asimétricamente dentro del Estado colombiano. Asimismo, efecto de los procesos sociales y populares, los aportes de intelectuales comprometidos con la República, que llevaron a la consolidación gubernamental del Estado Social de Derecho. Marco

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

jurídico- político que constitucionaliza el derecho como base interpretativa y aplicativa de la ley: “Es en este contexto en que los derechos e intereses colectivos toman importancia y vigencia por tener entidad constitucional y por la consagración de acciones constitucionales para su protección y defensa” (Valencia, 2007, p. 107).

El Estado laico, la inclusión del Otro desde lo educativo y étnico (una nación multicultural y pluriétnica), la ampliación del campo democrático y el tono humanista son algunos aportes de la Constitución Política de 1991. Empero, más allá de soslayar este ejercicio transmoderno republicano o vilipendiarlo por la falta de aplicabilidad en los hechos cotidianos, resulta dialéctico señalar dos fisuras concretas, enunciadas desde la crítica del pensamiento decolonial, fronterizo: (1) según el antropólogo colombiano Roberto Pineda Camacho (1997) el tema de los pueblos afrocolombianos fue casi ignorado “en abierto contraste con el peso dado a lo amerindio, la situación de las comunidades afroamericanas apenas fue abordada” (p. 117). Incluso, hubo “renuencia de un número de constituyentes a aceptar la identidad étnica propia de gran parte de los afroamericanos” (Pineda, 1997, p. 118). La presencia jurídica de las comunidades afrocolombianos dentro de la carta política de 1991 se limita al Artículo Transitorio 55. Ni siquiera la Ley de Abolición de la Esclavitud fue enmendada en la Asamblea Constituyente; (2) En el ensayo *El constituyente y las etnias*, Zapata (1997) argumenta que, si bien es cierto el reconocimiento del indígena es una victoria pírrica dentro de nuestra idiosincrasia nacional, no deja de llamar la atención cómo dentro de la Carta Magna queda grabada la colonialidad del poder, saber y del ser de los constituyentes del 91 al ocultar las identidades, los nombres de los amerindios, africanos, gitanos y raizales habitantes del territorio nacional. Tal parecer que “su

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

álter ego les hizo sentirse en la apolínea arrogancia de los jueces coloniales, cuando certificaban el grado de pureza e impureza sanguínea de mestizos, zambos y mulatos” (Zapata, 1997, p. 39). En tal sentido, el líder misak y ex constitucionalista Lorenzo Muelas –testimonio retomado por Luis Guillermo Vasco (2008) – afirma que el texto original del asunto étnico producto del trabajo participativo y concienciado de los pueblos fue derogado, casi por completo, por orden presidencial so pretexto del menoscabo de la unidad administrativa del país. Otro ejemplo anotado por Vasco (2008) se produce en la adaptación del concepto de etnia de la antropología estadounidense, contrario a la concepción de pueblo reclamada por los indígenas. Bajo tal panorama el reconocimiento gubernamental de los pueblos indígenas en Colombia con la Asamblea Nacional Constituyente fue trunco: “Un reconocimiento de la lengua, la cultura, la educación de los indios, siempre y cuando no contradijeran ni la ley ni la Constitución” (Vasco, 2008).

Por lo que se refiere a la Ley General de Educación, –LGE–, Ley 115 de 1994 tiene su origen en los procesos de participación y cambios democráticos emanados de la Constitución del 91, ahora enfocados en la educación. Iniciativa que empezó como una constituyente educativa, pero que terminó en la negociación entre dos sectores de poder como el gobierno nacional y el sindicato docente, Fecode, Rodríguez (2002). A pesar de la burla politiquera, la LGE representa un hito dentro de las políticas públicas en materia de educación (servicio). Esboza los fines de la educación en Colombia, el tema de la autonomía escolar y la figura del gobierno escolar, divide la educación en tres niveles, posibilita la creación del PEI, el debate sobre el currículo, entre otros. Todo un documento gubernamental denominado como “la conquista histórica más

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

trascendental del magisterio colombiano (...) operó el cambio histórico educativo más radical en la historia de Colombia” (Ocampo, 2014, p. 35). Veintisiete años después de promulgada la LGE varias son las grietas ubicadas y críticas esgrimidas. Para el docente investigador Alejandro Álvarez Gallego (2014) la LGE es un paso gigante en la democratización de la educación y fortalece ese sistema público. Aunque, destaca el mismo investigador, las “tesis han sido progresivamente desmontadas, no solamente con otras normas paralelas que le quitan la fuerza a dicha tesis, sino por el incumplimiento de varias de sus promesas” (Álvarez, 2014, p. 9). Verbigracia, la política neoliberal representada por el Plan de Apertura Educativa 1991-1994, gobierno de Gaviria, que actuó de trasfondo contextual de la LGE y la somete al servicio de la colonialidad del poder y el dispositivo capital/salario. Tal grado de burocratización y mercantilización de la educación se ve reflejada en la estandarización de los saberes en currículos universales, el rótulo de la educación como servicio y no como un derecho (Derecho Humano a la Educación), enfocada en la racionalidad económica y que conduce al ser a un “sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen” (Zuleta, 2016, p. 28).

El investigador resalta de la LGE el Capítulo II que habla de currículo y plan de estudios. De los articulados resultan claves el artículo 76° que define el currículo (analizado ya) y el artículo 79° que conceptualiza el plan de estudio, el cual se aborda líneas más abajo en este subcapítulo. Por añadidura, se hace hincapié en el artículo 102° que fija el tema pecuniario destinado para la compra de textos y materiales educativos por parte del gobierno nacional para dotar las

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

instituciones educativas. Concreta, además, el tema de la administración de los recursos económicos. Para ello se encarga al fondo de Inversión Social, FIS. Indagar por el funcionamiento actual de la ecuación propuesta desde el MEN para adquirir textos y materiales educativos –“el equivalente a un salario mínimo legal mensual, por el número total de los educadores oficiales”– devendría en otra tesis de maestría. Interesante inquirir por la ejecución de los doscientos noventa millones de pesos de inversión para el año en tránsito, el cual es atípico por la emergencia provocada por la COVID-19 y donde la educación virtual es la única opción viable.

Por otro lado, la estandarización de los currículos es un elemento clave dentro de la burocratización de la educación en Colombia, un recorte a la democratización educativa y a la autonomía de los pueblos de construir sus propios currículos. Tal proceso de estandarización curricular, originado en la “Revolución Educativa” de los gobiernos del 2002 al 2006, es la continuidad del modelo neoliberal de la educación pensada solo desde la cobertura y el dispositivo capital-salario del paradigma modernidad/colonialidad. Por lo tanto, la creación del discurso de un currículo basado en estándares y competencias recorta el espíritu democrático de LGE. ¿Por qué? Porque no solo viola la autonomía del docente, “sino que acabó con los intentos que muchos colegios públicos estaban haciendo para estructurar sus currículos de acuerdo con el saber construido en los colectivos de maestros adentro y fuera de la institución” (Álvarez, 2014, p. 10). Los estándares unifican a nivel nacional lo que los estudiantes deben saber y saber-hacer. Pretenden ser dispositivos reguladores del aprendizaje, al asumir que los niños aprenden de la misma forma, ritmo y canales de aprendizaje. De la misma forma, los estándares están basados

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

en competencias básicas, otro concepto polisémico que se debate entre lo empresarial y ambientes de sobrevivencia del más fuerte del darwinismo. Las competencias para el MEN involucran el conocer (el saber académico), el ser (axiológico) y el saber-hacer (aplicación del saber). Estos tres saberes son cruciales para el pensamiento decolonial y en especial para el diseño de los contenidos de aprendizaje alternativo, trabajo de esta investigación.

Bajo esta argumentación entonces, los Estándares Básicos de Competencias, en este caso del Lenguaje, son instrumentos coercitivos de la autonomía del docente y las comunidades para la creación de currículos desde su lugar de enunciación, saberes propios y la educación basada en el diálogo comunitario, elementos clave para Arias y Ortiz (2019) dentro de la creación de un currículo decolonial. Resulta simple negar este tipo de documento pedagógico, empero en la práctica este rige directamente en las mallas curriculares, el PEI, las pruebas ICFES y PISA. Influye en la evaluación de la institución por parte del MEN y repercute en el tema de presupuesto, en el tipo de evaluación y los libros de texto de las editoriales; las cuales hacen gala de producir libros escolares actualizados con la normatividad pedagógica impulsada desde el MEN. También, constituiría un acto anti dialógico y no transmoderno. Ahora, ¿cómo mediar con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje dentro de un ejercicio pedagógico decolonial, sin que ello implique negarlos? En sí los estándares, en palabras de la profesora investigadora Diane Ravitch (1996) se puede dividir entre tres distancias: (1) el de Contenido – qué se enseña y se espera aprendan los estudiantes–; (2) los estándares de Desempeño –lo que se aprende–; (3) estándares de Oportunidad para aprender, (todos los recursos necesarios para el proceso). Los tres trabajan en unidad. Bajo esta mirada resultaría una actitud transmoderna

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

apropiarse de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, desde las tres dimensiones. Indispensable que los docentes y en sí la comunidad educativa en diálogo holístico entre la academia, la gubernamentalidad y los saberes locales definan los estándares de contenidos y no dejen esa labor a las editoriales. Pues los libros de texto han aportado en la reproducción de “estructuras y mecanismos de poder del Estado y de los grupos dominantes” (Paredes, 2012, párr.1). Conjuntamente, trabajar en la construcción de metodologías propias que permitan evidenciar realmente el proceso de aprendizaje del estudiante de forma holística, práctica y de acuerdo a las metas propuestas. En cuanto al estándar por desempeño resulta interesante cómo esos indicadores evaluativos se pueden enfocar en oportunidades de mejora institucional o del mismo sistema educativo nacional, en exigibilidad de acuerdos pactados, de inversión por parte del Estado y veeduría sindical para fiscalizar el manejo de los recursos por parte de los rectores. Un cambio de enfoque de la evaluación del estándar posibilita una autoevaluación formativa que conlleva a crear planes de mejora y rutas de luchas dentro del campo de combate educativo, parafraseando a Estanislao Zuleta (2016).

En síntesis, los elementos de maleabilidad que llevan implícitos los estándares se convierten no en limitantes, sino en oportunidades para construir currículos basados en las necesidades locales y desde enfoques críticos, decoloniales que conlleven a resignificar el papel democrático y social de la educación. De ahí la resignificación y el diálogo dialéctico transmoderno: “La resignificación es una particularidad de la práctica pedagógica decolonizante, a partir de la competencia decolonial (...) trata de, a partir de lo enseñado, darle otro sentido, y así

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

reconfigurar un mundo de procesos no solo individuales sino también colectivos” (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2019, pp. 222-223).

Por otro lado, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta la parte pedagógica y organizativa de la LGE. Para esta investigación resulta esencial revisar del decreto lo conveniente al capítulo V que versa sobre lo curricular. Específicamente, se aborda el concepto de currículo (art. 2°), los criterios de elaboración de estos (art. 3°), bibliobanco de textos y biblioteca escolar (art. 42°) y el material educativo elaborado por el docente (art. 44°).

Dentro de la revisión del Decreto 1860 de 1994, artículo 33°, capítulo V, se evidencia su supresión y sustitución por el Decreto 230 de 2002, artículo 15° derogatorio. El Decreto 230 de 2002 del 11 de febrero crea disposiciones en temas como currículo, evaluación, promoción de estudiantes y evaluación institucional. Este decreto señala consideraciones genéricas para la creación de currículos en el capítulo I Normas técnicas curriculares, artículo 2°, donde existen tres parámetros para la creación del currículo para la educación formal: Los fines de la educación, lineamientos curriculares y estándares expedidos por el MEN. Aunque en el documento se insiste en la autonomía política de las instituciones y pueblos en la construcción de los diseños curriculares, en la práctica esta autonomía se encuentra limitada por la normatividad ministerial y burocrática del gobierno de turno y no apuntala a la creación de identidad nacional y local, tal como lo promulga el mismo texto al definir el currículo. En el artículo 3°, del mismo Decreto 230, que habla sobre el Plan de Estudios, se dictaminan seis medidas y se define a este como un esquema estructurado de “áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas” (Decreto 230, 2002, art. 3°). Es conveniente resaltar los parámetros

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

del decreto los cuales se resumen en: Los contenidos (intencionalidad e identificación), el tiempo (distribución de actividades por periodos), logros, competencias y conocimientos planteados para el proceso; planes especiales para apoyo escolar; metodología y recursos didácticos (libros de texto o escolares, etc.); indicadores de desempeño y autoevaluación del colegio (Decreto 230, 2002). Parámetros enunciativos que en su gran mayoría están soportados en otros documentos. Para el investigador resulta relevante esta revisión bibliográfica, ya que en estas documentaciones está gran parte de la importancia que le confiere la gubernamentalidad y la escuela, como institución, a los documentos pedagógicos curriculares. Permite examinar la relevancia de las identidades nacionales, la inclusión, la diversidad en los contenidos de aprendizaje y la función de los libros de texto como soportes para la acción pedagógica y el andamiaje de la escuela colombiana.

El artículo 42°, del Decreto 1860 de 1994, que legisla con respecto a bibliobanco y biblioteca escolar, deja estipulada la responsabilidad y autonomía que tienen las instituciones para comprar libros de texto o textos escolares y la creación de bibliotecas. Resalta el grado de generalización como se imparten las ordenanzas y la posibilidad que la institución educativa seleccione el tipo de texto escolar y libros que hacen parte de su dependencia. La biblioteca actúa como recurso indispensable en el hábito de lectura y un espacio de encuentro comunitario. Aunque el artículo no habla de forma directa del porcentaje de inversión educativa para la construcción física y la dotación de las bibliotecas del sector público –dinero que proveniente del Sistema General de Participaciones (SGP)–, sí deja clara la posibilidad que las instituciones no estatales cobren por el servicio intelectual de los textos escolares y demás. Resulta conveniente resaltar que el

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

artículo no tiene en cuenta los elementos socioculturales de las comunidades para la creación de bibliotecas en las escuelas de enfoque intercultural. Incluso, desconoce la creación de espacios para la literatura oral, las diferentes expresiones artísticas y la construcción de materiales para población con discapacidad física, etc.

Por su parte, el artículo 44° que habla sobre el material educativo elaborado por el docente (Decreto 1860, 1994), ofrece otro sustento legislativo que sustenta esta investigación, en razón de la autonomía otorgada al docente para la creación y reproducción de su propio material pedagógico. Inclusive, avala la edición y producción de dicho material desde el gasto institucional.

Finalmente, la Ley número 24 de 1987 Por el cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación compendia doce artículos y siete párrafos diseminados en algunos artículos. Ley impulsada por el Congreso de la República y de aplicación nacional. De la normatividad se resalta el Artículo 1° que se amplía a su vez, en los Artículos 5° y 6 °. Resulta relevante la Ley número 24 de 1987 para este trabajo investigativo en las disposiciones que hace sobre cómo evaluar pedagógicamente los textos escolares y otros criterios técnicos. En sí, el Artículo 1° de forma enunciativa limita la evaluación de los textos escolares en la educación formal desde el nivel preescolar a la media vocacional. Como se viene mencionando, la evaluación de los textos escolares en esta ley se encuentra en los artículos 5° y 6 °. En el artículo 5° se crea “una comisión Nacional de Textos Escolares, encargada de evaluar pedagógicamente los textos” (Ley número 24, 1987, p. 1). En cuanto al artículo 6° detalla un total de siete funciones de la Comisión Nacional Evaluadora de Textos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Escolares. Ninguna resulta relevante para el investigador, incluso las funciones al ser genéricas exige ir directo a la comisión mencionada. Dicha comisión está conformada por delegados del MEN y otras instituciones como las Asociaciones Nacionales de Padres de Familia, entre otras. Resulta relevante anotar la ausencia notoria, dentro de la conformación de la comisión Nacional de Textos Escolares delegados de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueras, rrom, grupos contraculturales y otros sectores sociales que conforman la variopinta identidad colombiana. La ausencia y el ocultamiento de los actores sociales dentro de estos espacios democráticos y pedagógicos son productos de la colonialidad del saber. Pues asume que los nuestros pueblos y sus intelectuales son símbolos de ignorancia y analfabetas. Parece ser que la institucionalización de la imposición cultural de una parte de la sociedad colombiana, colonialidad del saber y poder, se ha naturalizado Colombia y rige, al menos, la conformación excluyente de esta Comisión Nacional de Textos Escolares.

El Decreto 804 de 1995, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de junio 18 de 1998

El Decreto 804 de 1995 reglamenta la educación para los grupos étnicos colombianos y los incluye al sistema educativo nacional. Presenta cuatro capítulos y un total de 24 artículos. Acto administrativo de la administración de Ernesto Samper que representa la política del Estado para las comunidades indígenas (Vasco, 2004). Aunque el Decreto 804 reglamenta la etnoeducación en general, incluyendo la afrocolombiana y/o raizales, solo aparecen enunciadas en tres ocasiones, dos de ellas en calidad de complemento de una oración y el artículo 13° que habla sobre el nombramiento de etnoeducadores. En cuanto al pueblo rrom no existe mención alguna.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La homogeneización cultura y la negación de las identidades de los pueblos desde la gubernamentalidad ejemplifican que “la tesis que la colonialidad del poder continúa siendo el modus operandi de por lo menos un sector de la élite gobernante del país” (Castro-Gómez, 2019, p. 60).

Para efectos de esta investigación el Decreto 804 de 1995 sirve para revisar lo concerniente a los parámetros especiales para la construcción de currículos de enfoque étnico e intercultural – Capítulo III–. De igual manera, especifica principios de la etnoeducación, artículo 2º, los cuales nutren la mirada decolonial sobre las obras narrativas seleccionas de MQL y MZO y cómo transmitirlas desde lo intercultural y la diversidad lingüística.

Llama la atención el artículo 1º en el cual se intenta sustentar la etnoeducación desde dos ideas contrarias, antitéticas, como el proyecto de globalización de la colonialidad y las racionalidades locales de los pueblos indígenas. Es decir, la etnoeducación se sustenta en la idea que el sistema escolar colombiano “incluyendo los currículos, los PEI, etc., se mantiene y solo se propone la inclusión de algunos aspectos de las culturas y las lenguas de las sociedades indias, pero subordinadas a las correspondientes de la sociedad nacional colombiana” (Vasco, 2004, párr. 3).

El artículo 2º sintetiza en ocho ítems los principios de la etnoeducación. Una conjugación entre algunas dinámicas propias de los pueblos y los tecnicismos de la Ley 115 de 1994. Rescata el investigador los conceptos de interculturalidad y diversidad lingüística, porque en el diseño de su propuesta de contenidos de aprendizajes de enfoque decolonial se establece un diálogo

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

intercultural entre la normatividad del sistema educativo colombiano y la diversidad lingüística del pueblo nasa, las comunidades afrocolombianas y raizales. El conocimiento de estas dinámicas de la etnoeducación ayuda a justificar la valoración de la paremiología, las variaciones lingüísticas, expresiones folclóricas, mitos, filosofías originarias, aspectos religiosos y mágicos, que se hace en la propuesta de investigación pedagógica en clave decolonial.

En lo que concierne al Capítulo III, dispone de tres artículos, 14° al 16°, que orientan las especificaciones del currículo de la etnoeducación. Las disposiciones son genéricas, centran las decisiones en la Ley 115 de 1994 y las autoridades tradicionales de cada comunidad. No resulta del todo veraz el título del capítulo que promulga orientaciones, las cuales terminan siendo redireccionamientos. Los vacíos de tipo epistémico y pedagógico son evidentes dentro del Decreto 804 de 1995.

Concerniente a Ley 70 de 1993 es producto de la lucha del pueblo de la “diáspora negra” por sus derechos civiles y de la propiedad colectiva de la tierra de “las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción y el derecho a la propiedad colectiva” (Ley 70, 1993). Ligado al tema del reconocimiento de la propiedad colectiva de las tierras ancestrales, esta ley reglamenta el tema de la etnoeducación centrado en el pueblo afrocolombiano, crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el artículo 39° –reglamentada en el Decreto 1122 de junio 18 de 1998–, ligándose con el PEI y el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos de formación formal en Colombia. Reconocimiento de una luchar que sigue e inició con la universalización de la modernidad eurocéntrica en el siglo XV, pasa por la figura de Benkos Biohó en los años 1600 y los pueblos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

de las gestas cimarronas, Mompox con los versos de Calendario Obeso y la presidencia de la Confederación Granadina del negro Juan José Nieto, las luchas desalienadoras de los hermanos Zapata Olivella, las estrellas negras de Arnoldo Palacio y que continúa hoy en las letras de William Mina Aragón. Esto como una simple genealogía que resume la lucha emancipadora de los pueblos afros en Colombia en unos cuantos personajes simbólicos.

Con referencia al Decreto 1122 de junio 18 de 1998 presenta una macroestructura de 11 artículos, sin división en capítulos y en él se reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA–. Prepondera el carácter obligatorio de inclusión de esta ley dentro del maso, meso y micro currículo de todas las instituciones. Lo que es lo mismo: “Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (Decreto 1122, 1998, art.1). Reconocimiento gubernamental “tardío” frente al ocultamiento de la presencia y los aportes del orbe africano a la identidad nacional y desarrollo del país.

El investigador hace énfasis en el artículo 1º, el cual reitera el carácter obligatorio de incluir en los PEI el artículo 39º de la Ley 70 de 1993 y las disposiciones de este decreto. De igual forma, el artículo 4º menciona la incorporación al PEI de lineamientos curriculares propuestos desde el MEN y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras en una mesa de trabajo. Producto de tal mesa de trabajo emergen los Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001). El punto número 1, Objetivos, de este documento contribuye a sustentar, en parte, la razón de esta investigación exigir “replantear los enfoques pedagógicos y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano” (MEN, 2001, p. 3).

Finalmente, hay que destacar el punto 9 de los Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) que habla sobre las Lecturas Básicas sobre África, Afroamérica y los Afrocolombianos: Cultura Ancestral y Actual. Subraya el investigador este numeral en doble sentido. Por un lado, plantea que las lecturas y los contenidos temáticos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos “deben acompañarse de diversos interrogantes que pueden orientar y constituirse en ejes temáticos teniendo en cuenta las dimensiones” (MEN, 2001, p. 29). El investigador reconoce en este tipo de preguntas problematizadoras ejes temáticos que pueden ayudar en la elaboración del diseño de la propuesta de contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, con saberes culturales evidenciados en las obras narrativas seleccionadas de MQL y MZO.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Marco Metodológico

Este subcapítulo coloca en diálogo el paradigma de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información dentro de una investigación cualitativa y la naturaleza del problema de enfoque decolonial. Exhibe una estructura tripartita a saber del diseño de investigación enfocado en “un paradigma otro” y los aportes de Walter Mignolo; la técnica de investigación centrada en aportes de los Estudios Críticos del Discurso, planteamientos de Teun A. Van Dijk, Thomas C. Pavel, y otros; por último, están las matrices de análisis, las cuales son los instrumentos de recolección de información empleados para la investigación y contruidos con categorías de los Estudios Críticos del Discurso, la narratología del texto y el pensamiento decolonial.

Diseño de Investigación

Esta investigación se enmarca dentro del «paradigma otro», ya que coloca en diálogo el discurso literario, el curricular, pensamientos fronterizos –en las figuras de MQL y MZO– y categorías de la red multidisciplinaria del grupo Modernidad/Colonialidad –Grupo MC– Paradigma decolonial, el cual implica múltiples discursos contra hegemónicos, periféricos, de resistencia contra el paradigma modernidad/colonialidad. Empero, ¿Qué es el «paradigma otro» y de dónde surge? ¿Por qué el «paradigma otro» es una ruta metodológica válida para esta investigación?

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Dentro de las luchas de los diversos pueblos colonizados por el proyecto de la modernidad/colonialidad se han conservado, transmitido y recreado respuestas epistémicas de carácter reivindicativo. Desde la perspectiva del semiólogo Walter Mignolo (2003) el «paradigma otro» “emerge, en su diversidad, en y desde las perspectivas de las historias coloniales; en el conflicto entre las lenguas, los saberes y los sentires (...) en/desde las historias locales a las que le fueron negadas potencial epistémico” (p. 22). Ruta metodológica fronteriza y disruptiva que articula las voces, experiencias, epistemologías y pensamientos críticos de los pueblos del orbe –sur de Europa, África, Asia meridional, nuestra América–. El «paradigma otro» desde la diversidad y la otredad combate el diferencial colonial de poder y permite un diálogo de saberes por fuera de la colonialidad, del orden colonial e imperial (Mignolo, 2003). Al ser el pensamiento decolonial pluriversal reclama articulaciones con la academia, el sector progresista alternativo de la economía, la política, organizaciones sociales y los pensamientos fronterizos de los pueblos, que bien deben terminar en acciones investigativas, políticas y producción abierta de saberes. En síntesis, el «paradigma otro» es un conjunto de respuestas epistémicas, de pensamiento local y concienciadas que han sido construidas por los pueblos oprimidos desde la época colonial del siglo XVI, el colonialismo e imperialismo del siglo XIX y las múltiples formas de colonialidad del orbe actual. Además, aglutina los pensamientos y filosofías fronterizos(as) de los pueblos oprimidos y los coloca en diálogo horizontal y crítico con los saberes de la modernidad. Por ello no tiene un autor concreto, ya que varían con el tiempo y se ve multiplicado por cientos de sujetos conocidos y otros anónimos que desde sus lugares de enunciación tejen “la unidad de pensamiento y acción de los oprimidos, cualesquiera que sea su raza, su nación o continente” (Zapata, 1997, p. 347).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Bajo esta lógica, ¿qué es el «paradigma otro»? Desde la analítica de Mignolo se constituye como un “pensamiento diatópico o pluritópico enfrentado, en conflicto, con las ideologías monotópicas de la modernidad (...) aglutina la crítica a la modernidad Europea desde la periferia de la modernidad europea misma (...) caracteriza por la toma de conciencia de la colonialidad” (Mignolo, 2003, pp. 52-53-56).

En cuanto a la pregunta ¿Por qué el «paradigma otro» es una ruta metodológica para esta investigación? Son porqués, razones de carácter metodológico, político y ético. Metodológicamente, el «paradigma otro» asume los saberes y prácticas locales como «lugares de pensamiento» que actúan como respuestas al paradigma modernidad/colonialidad. Historias locales, fronterizas, propias de los oprimidos y que posibilitan la liberación, la emancipación de las estructuras de la colonialidad que producen prácticas como el racismo-clasismo en Colombia. Así mismo, tiene como base el «pensamiento fronterizo» que “surge de los desheredados, del dolor y la furia de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía” (Mignolo, 2003, p. 28). El «paradigma otro» como pensamiento pluriversal permite el diálogo horizontal de las filosofías, cosmovisiones, epistemologías de los pueblos desde sus memorias de resistencia de todo tipo con las racionalidades académicas occidentales. Es decir, permite aproximarse a un entendimiento de las identidades, saberes, cosmovisiones, de los preceptos de la filosofía del muntú, conceptos como la trietnicidad, el proceso de la diáspora africana, las respuestas psicoafectivas de los pueblos, la religiosidad africana, las claves mágicas y su árbol brujo de ramas heroicas; a su vez, posibilita el diálogo y aproximaciones a la naturaleza del pensamiento amerindio, la historia política y de resistencia, las fuentes del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

pensamiento y del derecho mayor precedentes de la Naturaleza, la visión mítica de la ley de la sabiduría y la espiritualidad sincrética del indígena, *verbigracia*. Asume, paralelamente, que los saberes fronterizos han contribuido desde sus orígenes en la conquista ibérica a la construcción de epistemologías “firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación” (Walsh, 2013, p. 62).

Además, al ser un pensamiento fronterizo que nace de los dispositivos de negación de saberes otros dentro de la modernidad, posibilita identificar y aproximarse a las instituciones y los principios epistémicos y académicos colombianos que todavía ignoran y encubren los aportes de la literatura nacional beligerante e histórica y excluyen las diversas manifestaciones creativas, literarias de pueblos patrimonio de los pueblos-el cuento, los cantos de vaquería, la paremiología, los alabaos, el carnaval, los cantos húmedos de la Mojana, las coplas, la leyenda, etc. Así mismo, suministra elementos para analizar la posición teórica y ética de algunos sectores intelectuales colombianos que niegan lo histórico, lo político y social de la literatura nacional y los aportes de los sujetos letrados, analfabetos a la literatura colombiana.

Por otro lado, las razones políticas que determinaron la elección del «paradigma otro» como ruta metodológica para esta investigación están en la coherencia que presenta este con el enfoque decolonial. Es decir, el «paradigma otro» al ser una metodología desobediente propone todo un “paraguas” para la investigación y acción generadora de conocimientos, epistemologías, posiciones políticas, de carácter abierto y en construcción constante. Implica entender el conocimiento y la metodología desde una dimensión geopolítica basada en la diferencia colonial y el reconocimiento holístico de epistemologías locales. Además, está imbuido por elementos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

políticos, puesto que crea una episteme otra capaz de confrontar las ideologías modernas. Lo anterior no implica la negación de las formas europeas epistémicas, porque desde ellas también hay que aprender a mirar las estructuras de poderes. Empero, sí un desganche con la metodología clásica de la investigación. Ya lo señala el filósofo Castro-Gómez (2017) al advertir que el rescate de lo ancestral no es la forma de acabar con la universalidad colonizadora. La lucha es por la resignificación por parte de los colonizados del vacío del proyecto universalista. No se trata de negar la universalidad y los aportes europeos-asiáticos-americanos, sino deconstruir la idea equívoca del “mito de la modernidad”, según Dussel, desde la Trans-modernidad. Al respecto de las metodologías de enfoque decolonial y las metodologías enmarcadas dentro de la modernidad occidental Ortiz y Arias (2019) aseveran: “Urge desengancharnos de la metodología de la investigación. No tenemos otra alternativa. De lo contrario, seguiremos encapsulados en la modernidad/colonialidad eurocentrada y occidentalizada (...) La colonialidad epistémica es la cara oculta de la metodología de investigación” (pp. 151-153). Toda metodología implica una posición política del investigador o facilitador decolonial en palabras de Ortiz y Arias (2019).

Por último, las razones de carácter ético se sustentan en la resignificación de las formas tradicionales de la investigación académica, la perspectiva intercultural y la otredad. El «paradigma otro» al ser una toma de conciencia de la condición del oprimido implica un proceso de humanización y desalienación del ser. Lo ético es asumir la reafirmación de las identidades de los pueblos, saberse producto de una historia, una geografía y de un mestizaje racial y cultural (Zapata (1997). La humanización y la desalienación del ser son dos compromisos del investigador decolonial, comprometido con la transmodernidad y su lugar de enunciación, en

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

este caso el contexto colombiano que “exige cambios revolucionarios en su infraestructura mental” (Zapata, 1997, p. 41).

Técnicas de Investigación

La parte teórica y de antecedentes en esta investigación está sustentada en una revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias. Para Roberto Hernández Sampieri y colaboradores (2000) el fin de la investigación documental es “detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que pueden ser útiles para los propósitos del estudio.” (Hernández Sampieri, R., Fernández, C & Baptista, P., 2000, p, 50).

Ahora bien, en la segunda parte de la investigación se utilizan los Estudios Críticos del Discurso (ECD) para alcanzar los objetivos específicos. Los ECD contribuyen a leer y analizar la información de los textos de MQL, MZO, los dos libros de textos o cartillas de lenguaje y el corpus de experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales de las áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales. Es decir, los ECD están basados en teorías interdisciplinarias, las cuales construyen categorías de análisis macro y micro del discurso que sirven, a su vez, para abordar los textos bases de los objetivos específicos de este trabajo de tesis.

Empero, ¿qué son los ECD? ¿Por qué resultan coherentes para esta investigación? y ¿Cuáles categorías de análisis de los ECD y la narratología textual son utilizadas para este trabajo de investigación? Para Teun A Van Dijk (2007), los ECD constituyen una ciencia social

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

interdisciplinaria que implica a su vez, una gramática del texto, un análisis pragmático y semántico. Es decir, el análisis micro-discursivo. Al mismo tiempo, involucra el análisis del contexto social-cultural, el análisis macro-discursivo y la relación entre la estructura discursiva con la estructura social. Lo dicho hasta aquí supone que, “un estudio crítico del discurso puede indicar las diferentes relaciones sociales de poder, de desigualdad, de discriminación, etc., que aparecen en el uso de ciertas clases de discurso en su contexto social” (Van Dijk, 2007, p. 146). El objetivo de los ECD es identificar por medio del análisis del discurso problemas sociales, políticos como la exclusión y la colonialidad. Más que una teoría universalista los ECD parte de un lugar de enunciación, de un contexto, sus problemas sociales y relaciones de poder. Dicho de otra manera,

Los ECD son un conjunto de aproximaciones multidisciplinarias que integran teorías y métodos capaces de contribuir a la explicación e interpretación de la injusticia y la desigualdad social, mediante la comprensión del papel del lenguaje y del uso de la lengua en la reproducción de la dominación y la desigualdad, para dar paso a la constitución de discursos alternativos que desarticulen estructuras discursivas de poder. (Pardo, 2013, p. 70)

En cuanto al por qué resultan coherentes para esta investigación los ECD se aduce que estos son afines al pensamiento decolonial, ya que asumen una actitud crítica frente al contexto y las relaciones de poder. Específicamente, la relación dialéctica entre el lenguaje (discurso) y las diferentes manifestaciones del poder. Asimismo, implica un compromiso político y ético del investigador, ya que está llamado a decolonizarse y luego denunciar las diferentes prácticas,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

categorías y expresiones de colonialidad dentro de los discursos y prácticas sociales. A su vez, los ECD examinan, legitiman, recrean y contribuyen a la afirmación y evolución de los procesos identitarios, discursos y los escenarios de lucha de los pueblos marginados por el paradigma modernidad/colonialidad. Cabe resaltar que para los ECD el papel del contexto resulta esencial para la comprensión del discurso y la relación con las dinámicas sociales. Para Van Dijk (2007) resulta crucial el contexto social porque este define los roles sociales, reproduce las prácticas sociales y la distribución general del trabajo. Además, “varían culturalmente porque las categorías, las instituciones y las convenciones que determinan el tipo del discurso y sus estructuras varían de cultura en cultura” (p. 145).

Por otro lado, los discursos son fabricados y determinados por estructuras macro y micro. Según Van Dijk (2007) comprender un texto implica la construcción de un análisis que va más allá de lo semántico, sintáctico, la gramática del texto. Los discursos son productos cognitivos – del individuo y la subjetividad– que al ser exteriorizados se materializan en esquemas sociales, representaciones, arquetipos, prejuicios, modelos, ideologías etc.

Ha quedado de manifiesto que los tópicos, las estructuras y estrategias narrativas o argumentativas, el estilo y las operaciones retóricas, así como muchas características de la semántica local o de la interacción conversacional, se pueden describir y explicar dentro de este marco socio-cognoscitivo. (Van Dijk, 2007, p. 169)

Se debe agregar que, los ECD contribuyen al estudio de discursos contrahegemónicos, de resistencia, persistencia y re-existencia. Dentro de las contribuciones sobre el análisis crítico del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

discurso destacan los planteamientos sobre el discurso y literatura. Estos nuevos planteamientos analizan otros tipos de discursos literarios paralelo a los géneros clásicos, como el mito, los cuentos, leyendas, epifanías, canciones, paremiología y otros discursos populares de corte antropológico, las ciencias sociales. Esta expansión de teorías de literatura y discurso más que paradigmas o modelos inexorables se constituyen en instrumentos que permiten descodificar, entre otros, diferentes tipos de discursos como los narrativos o literarios, en este caso los textos narrativos de *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y *Changó, El Gran Putas*.

En relación con, ¿cuáles categorías de análisis de los ECD y la narratología textual son utilizadas para esta tesis de investigación? En el trabajo realizado por la doctora Neyla Pardo Abril (2013) se diferencian cuatro pasos esenciales para el ejercicio de Estudio Crítico del Discurso. La Dra. Pardo propone un abordaje del discurso desde la rigurosidad del método científico y las teorías cualitativas de las ciencias sociales: (1) identificar un fenómeno social y delimitar un corpus para analizar; (2) análisis y sistematización de la semántica, lo sintáctico, la gramática del texto oral o escrito; (3) análisis cualitativo del contexto y el análisis cultural del discurso; (4) análisis socio-cognitivo, lo interpretativo crítico.

Luego, para esta investigación se elabora una pregunta de investigación, la identificación de un fenómeno social, la cual es coherente con el objetivo general y delimita un corpus para su análisis –objetivos específicos–. Para analizar el corpus de los objetivos específicos se hace uso de categorías o unidades del análisis textual micro-discursivo (el texto como texto) y macro-discursivo. El análisis textual micro-discursivo permite descodificar el discurso desde “la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

lingüística, la semiótica, la retórica, las ciencias cognitivas” (Pardo, 2013, p. 43). Con referencia al análisis textual macro-discursivo tienen en cuenta el nivel temático e implicaciones sociales e ideológicas globales, sociedad, valores, los estereotipos, representaciones sociales y los prejuicios promovidos y cuestionados, análisis de valores, estereotipos, etc. Pardo (2013) concluye que “el análisis macro-discursivo pone en relación la estructura discursiva con la estructura social a través de las formas de conocer y representar” (p.43).

Cabe aclarar que el análisis del macro y micro-discurso, por su carácter interdisciplinario, conjuga aportes de ciencias como la lingüística, la semiótica, sociología, etc., lo cual exige una delimitación del tipo de categorías y fundamentos de análisis. De hecho, los ECD ofrecen diferentes enfoques teóricos que se ajustan a los objetivos de investigación, el tipo de corpus y el lugar de enunciación. Todo esto en el marco del análisis crítico de entre las diferentes formas de poder y el lenguaje. Bajo esta argumentación se optó por categorías de análisis coherentes con cada uno de los objetivos específicos y las necesidades de esta investigación.

Para el primer objetivo específico –identificar discursos o prácticas de la colonialidad en los contenidos de aprendizaje de literatura del área de humanidades y lengua castellana, grados 8 ° y 9°, en dos libros de texto de editoriales de mayor circulación en Colombia– se tuvieron en cuenta algunos criterios propuestos por los investigadores Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. (2015) y Wodak, R. & Meyer M. (2003) para la construcción de un modelo de análisis de libros de texto:

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- Análisis de aspectos formales tales como la superestructura, divisiones internas del texto, la estética, número de páginas, análisis de interacción entre el lenguaje verbal, escrito y la imagen. Calidad didáctica de las ilustraciones, relevancia de resúmenes e introducciones.
- Análisis metodológico –didáctico– que tiene en cuenta los contenidos de literatura y la coherencia con el contexto nacional (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.). Además, de un análisis de la bibliografía citada por el libro del texto, esto en función del interrogante las referencias bibliográficas permiten tener una idea de la orientación del autor, tanto teórica como metodológica.
- Análisis macro-discursivo en perspectiva socio-cognitiva, análisis de ideología, valores, estereotipos, análisis de mensajes, funciones de la literatura con respecto al canon, prácticas y discursos coloniales dentro de los contenidos temáticos de literatura y el locus de enunciación se han configurado los contenidos a enseñar.

El corpus de este primer objetivo específico analizado lo compusieron dos libros de texto: *Los Caminos del Saber, Lenguaje 8*, de la editorial Santillana S.A, 2013 y *Exprés@te Lenguaje 9*, editorial Educar, 2019. Así mismo, conviene subrayar que los criterios propuestos por los investigadores citados actúan como parámetros, orientaciones metodológicas, pero no son tomados literalmente, sí adecuados al lugar de enunciación de esta investigación y las necesidades del objetivo específico. Por ende, las matrices son una contribución de esta tesis de investigación y de su investigador. No existen manuales para analizar los ECD o “la técnica”

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

para analizar el discurso, sí centenares de metodologías para analizar que varían de acuerdo a las necesidades de la investigación y el contexto del investigador.

Para abordar el segundo objetivo específico de este trabajo –reconocer saberes culturales decoloniales en las narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*–, se hace uso de algunos planteamientos de la narratología del texto y los aportes de Gerard Genette (1972) y Thomas G. Pavel (1999) como: La voz que narra; el tiempo, las disposiciones cronológicas del relato y el espacio (indicado solo por toponimias para esta investigación). En cuanto al macro-discurso para Van Dijk (2016) este centra el análisis en el contexto socio cultural, un análisis sociocognitivo y propone algunas categorías: El conocimiento socialmente compartido, actitudes, ideologías, valores, los estereotipos y los prejuicios promovidos y cuestionados, racismo, clasismo, prácticas sociales y la relación con el poder.

Finalmente, para el tercer objetivo específico se delimita el corpus para analizar –desde el análisis de los aspectos formales y didácticos– en cuatro experiencias, prácticas curriculares decoloniales. En este corpus encontramos el libro *Currículo Decolonial: Prácticas Curriculares y Colonialidad de la Educación*, de los autores López, M., & Ocaña, A. (2019). Texto que comparte una experiencia pedagógica decolonial en el municipio Zona Bananera, Magdalena. Otro texto analizado fue *La Enseñanza de la Historia desde una Perspectiva Decolonial*. Artículo que relata el caso de las trabajadoras de la industria en los albores del peronismo. Experiencia pedagógica Argentina recopilada por los investigadores Aguirre, J y Cañueto, G. (2016) y utilizada como contenido para “presentar una propuesta alternativa de enseñanza capaz

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

de abordar el rol de las mujeres desde una perspectiva descolonial, activa y posicionándolas como un actor central en el período estudiado” (p. 169). Una tercera propuesta didáctica analizada fue *Hacia una Didáctica Artística Decolonial. Una Propuesta de Aula Intercultural desde el Pueblo Misak*, investigación contextualizada en la Institución Educativa La Campana – Guambía, Colombia y trabajada por los docentes Bolaños M. J., Tumiñá, J., & Ullune Almendra, C. (2020). La cuarta experiencia pedagógica decolonial se halló en la tesis de investigación *Formación Docente para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Un Diálogo Pedagógico Decolonial en la Escuela*. Trabajo cuyo objetivo estuvo en la formación de profesores de básica primaria del Colegio Parroquial Santiago Apóstol en la implementación de la Cátedra de Estudios. Proceso que arrojó cuatro unidades pedagógicas decoloniales, elaborada desde contenidos conceptuales representativos, autores, textos, elementos TIC y elementos teóricos.

El anterior corpus fue analizado desde los aspectos formales y didácticos propuestos por los pedagogos Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. (2015) y Wodak, R. & Meyer M. (2003) y parcialmente adaptadas por el investigador desde las necesidades del objetivo. Los cuales proponen una estrategia metodología concreta para el análisis de libros textos desde la perspectiva del docente. *Verbigracia*, la categoría de análisis de aspectos formales, que a su vez contiene subcategorías como la estructura, la organización interna, acciones pedagógicas propuestas, diálogo con la normatividad del MEN (competencias, Estándares, PEI, etc.) y metodología desarrollada.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Instrumentos de Recolección y Análisis de Información

Siendo coherentes con el tipo de investigación y la técnica de recolección de información se optó por la matriz de análisis como instrumento de recolección de información. Hurtado de Barrera, J. J. (2006) define la matriz de análisis como “un patrón o criterio de análisis que permite organizar, relacionar e interpretar los datos de una manera determinada, en función del objetivo de investigación” (p. 509). Este instrumento presenta unos pasos obligatorios como la coherencia con la pregunta de investigación, los objetivos y la técnica de investigación. Así mismo, delimita el corpus a analizar y determina categorías de análisis. Sobre estas últimas, se construyen con base a los objetivos de la investigación, el contexto, la metodología y técnicas de recolección de información. Además, exigen rigurosidad, exhaustividad, pertinencia, exclusividad, etc. (Barrera (2006).

Dentro de la teoría sobre la matriz como instrumento de recolección y análisis de información se presentan varias tipologías dependiendo del autor. Algunas de ellas coinciden entre sí, pero no todas sirven para los propósitos de este trabajo académico. Siguiendo el artículo *La Categorización un Aspecto Crucial en la Investigación Cualitativa* escrito por la docente investigadora Cristina Romero Chaves (2005), evidenciamos una reflexión metodológica centrada en las matrices diseñadas desde categorías, las cuales define como valores que posibilitan clasificar, ubicar los elementos sujetos al análisis y conceptualizarlos. A su vez, las categorías de análisis contienen subcategorías, las cuales perfeccionan a las primeras. Desde el criterio metodológico de Chaves (2005) la categorización se puede dar desde lo inductivo y deductivo. De acuerdo a la metodología de esta tesis el investigador optó por la forma deductiva,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

ya que construyó las categorías y subcategorías desde referentes académicos como los ECD, la narratología textual, el pensamiento decolonial, las necesidades de cada objetivo específico y la naturaleza de esta tesis de investigación. Por otra parte, se tuvieron en cuenta los principios propuestos por Barrera (2006) que rigen la formulación de categorías y subcategorías:

Relevancia, exclusividad, complementariedad, especificidad y exhaustividad.

Bajo esta argumentación se elaboran tres matrices de recolección y análisis, basadas en categorías y subcategorías propuestas para el análisis metodológico de los libros de texto, la narratología y los Estudios Críticos del Discurso.

La matriz de recolección y análisis de información para el primer objetivo

Para esta primera matriz se tuvo en cuenta proposiciones propias del análisis de los aspectos formales y didácticos de los libros de texto, expuestas por los docentes Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. (2015) y Wodak, R. & Meyer M. (2003) y categorías del Estructuralismo que dieron cuenta sobre la descripción de la estructura, organización interna, etc. Se recolectó y analizó la información desde subcategorías como:

- A. La superestructura del libro de texto. La organización interna de los contenidos de literatura.
- B. Función didáctica de las imágenes (fotografías, pinturas y dibujos). Análisis de interacción entre el lenguaje verbal escrito y la imagen; Función sociocultural de las imágenes. Para la adaptación de esta subcategoría resultó vital la teoría expuesta por

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

María del Carmen Agustín Lacruz en el artículo *El contenido de las imágenes y su análisis en entornos documentales*, donde destaca la lectura de las imágenes desde el análisis sociocultural, estético, didáctico y crítico. Es decir, una mirada plural, crítica, desde lo emocional y reúne una variedad de grupos culturales.

- C. Descripción de los contenidos de literatura y tipos de contenidos (por unidad), la coherencia con el contexto nacional y/o regional y con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.). La dirección de la enseñanza (interdisciplinariedad).

Una segunda categoría de recolección y análisis de información se estructuró en torno a postulados de los Estudios Críticos del Discurso sobre el discurso, la reproducción del racismo y la exclusión social. Del corpus de lecturas, con autores como Van Dijk (2016), se pudo identificar subcategorías del análisis macro-discursivo, las cuales fueron adecuadas a esta investigación. Subcategorías que indagaron por:

- Prácticas y Discursos Coloniales dentro de los Contenidos Temáticos de Literatura.
Para el abordaje de esta subcategoría se elaboraron preguntas – ¿Cómo se nombran y representan los pueblos y los movimientos sociales?– y acciones concretas como la identificación de argumentos, fragmentos, ilustraciones donde se sustentan prácticas y discursos coloniales dentro del texto.
- Tipo de Colonialidad evidenciada en los contenidos (poder, saber y ser). Se tuvieron en cuenta los postulados sobre la colonialidad del ser de Maldonado-Torres (2007), la teoría sobre la colonialidad del poder de Quijano (2019) y Castro-Gómez (2005) y la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

colonialidad del saber en Lander (2000). Subcategoría que se complementa con la pregunta que indaga sobre problemas regionales como la desigualdad multimodal y los conflictos armados.

- Las subcategorías que indagaron por las funciones de la literatura y la posición de la obra y el autor con respecto al canon, se nutrieron teóricamente del libro *Análisis e interpretación de textos literarios*. Propuesta teórico-práctica de los académicos Solano R. Silvia y Ramírez C. Jorge (2016), que entre muchos aportes metodológicos para el análisis y la interpretación textual – basados en principios del Estructuralismo, ECD, Socio-crítica, el pensamiento decolonial– sintetizan las funciones de la literatura a partir de varios autores y escuelas de pensamiento. Finalmente, se creó una subcategoría que analizó las funciones de la literatura según los contenidos del texto (estético, lúdico, compromiso, evasiva, informativa, formativa, catarsis). Subcategoría alimentada por una pregunta que inquirió por el Locus de Enunciación donde se configuraron los contenidos de aprendizaje literario enseñados.

Para contrastar la descripción anterior con la matriz correspondiente, remitirse al anexo 1, Matriz de Análisis de Libros de Texto de Lenguaje, el cual se encuentra en el final del documento. Revisar el contenido.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La matriz de recolección y análisis de información para el segundo objetivo

En la elaboración de la segunda matriz de recolección y análisis de información se tuvieron en cuenta los postulados de análisis desde la Narratología del Texto y los ECD. Del tema de la narratología se siguieron los postulados del semiólogo francés Gerard Genette (1966) los cuales plantean elementos de la narración como voz, temporalidad y espacialidad. Así como la diferencia entre relato, historia y narración. De igual manera, se emplearon categorías del Estructuralismo que dieron cuenta sobre la descripción de la estructura, organización interna de las obras narrativas, temas generales y la utilización de tropos y demás figuras poéticas. La subcategoría que indagó sobre la interculturalidad dentro de las narrativas fue un aporte extraído de los postulados del pensamiento decolonial.

La segunda categoría de análisis se centró en lo macro-discursivo y los postulados de los ECD. Se concretaron subcategorías de análisis de las estructuras, acciones y discursos de colonialidad. Así como la sociedad, valores, los estereotipos y los prejuicios cuestionados y promovidos. Una subcategoría indagó por los saberes culturales decoloniales dentro de las obras narrativas de MQL y MZO. Los ECD van más allá de identificar y denunciar las relaciones entre poder y discurso, al emplear las experiencias, saberes, prácticas, discursos de los grupos dominados y sus respuestas materiales e inmateriales. Otras subcategorías de análisis macro-discursivo se centraron en inquirir por la actitud del autor frente su contexto, sobre el locus de enunciación y la recepción de la obra por parte del conjunto canónico colombiano.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Para contrastar la descripción anterior con la matriz correspondiente, remitirse al anexo 2, Matriz de Análisis de Textos Narrativos, #2, el cual se encuentra en el final del documento. Revisar el contenido.

La matriz de recolección y análisis de información para el tercer objetivo

La matriz para este tercer objetivo se estructuró en procura de determinar la estructura de la propuesta de contenidos de aprendizaje, en clave decolonial, teniendo como base características evidenciadas en un corpus de experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales de las áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se utilizaron categorías de análisis del Estructuralismo que dieron cuenta sobre la estructura general de la propuesta de contenidos, secuenciación, organización funcional, descripción de contenidos de aprendizaje y tipos de contenido. Asimismo, se abordaron premisas del análisis de los aspectos formales y didácticos de los libros de texto. Subcategorías que indagaron por las acciones pedagógicas propuestas. Diálogo con la normatividad del MEN (competencias, Estándares, PEI, etc.), metodología desarrollada y el contexto de la propuesta.

Para contrastar la descripción anterior con la matriz correspondiente, remitirse al anexo 2, Matriz de Análisis de Propuestas Curriculares Decoloniales #3, el cual se encuentra en el final del documento. Revisar el contenido.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Procedimiento

Este trabajo de investigación se desarrolló en cuatro momentos concretos, a saber:

1. Revisión bibliográfica, delimitación de la investigación y elección de textos para

el análisis: Vale la pena señalar que la revisión bibliográfica fue una acción constante, transversal en la investigación. El proceso comenzó con lecturas sobre los postulados del grupo Modernidad/colonialidad, la comprensión dialéctica de la modernidad, la propuesta transmoderna, el giro decolonial y la relación con la exclusión multimodal e histórica en Colombia. Tiempo, diálogo con expertos en el pensamiento decolonial, decenas de lecturas y varios borradores truncos alimentaron la lectura decolonial en esta investigación. Luego, se rastrearon las fuentes académicas –MEN– que conceptualizan y estructuralizan el currículo. Al evidenciar la composición tripartita (Meso, Maso y Microcurrículo), profusa, la dependencia a una institución educativa real del currículo y en últimas por delimitación (factibilidad y viabilidad) de la propia investigación se optó por trabajar con los contenidos de aprendizaje, los cuales están dentro del Plan de Estudios de las asignaturas. Como se ha mencionado la construcción pues diseñar una propuesta de contenidos de aprendizajes es diferente a un trabajo como la elaboración de un currículo. Asimismo, se delimitaron los dos libros de texto analizados en desarrollo del primer objetivo específico. La elección del libro de texto *Exprés@te Lenguaje 9*, editorial Educar (2019) por ser el material exigido en el colegio donde labora el investigador y el cual exigen las directivas dar

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

uso constante en clase. Además, es un texto producido por el Grupo Editorial Educar, conglomerado que participa del oligopolio de la industria editorial nacional y latinoamericana. El segundo libro de texto seleccionado fue *Los Caminos del Saber, Lenguaje 8*, de la editorial Santillana S.A, 2013. Texto que de forma indirecta inició esta investigación, puesto que el análisis sobre las carencias en hitos históricos del contexto nacional y el ocultamiento de obras narrativas contrahegemónicas condujo al investigador a incubar la futura idea de trabajo. Finalmente, es un texto producido por el omnímodo grupo PRISA, transnacional de las editoriales y las comunicaciones, “con un perfil ideológico ligado a la denominada derecha moderada o centroderecha, permite inferir que su incidencia va más allá del monopolio en la producción y venta de textos escolares, trascendiendo al ámbito cultural, ideológico y político” (Casallas, 2014, p. 22).

2. Construcción de instrumentos de recolección y análisis de información: En esta etapa se realiza una trazabilidad de categorías y subcategorías utilizadas por la narratología textual, los postulados ECD y subcategorías para el análisis textual. Así pues, las categorías y las subcategorías abordadas para la construcción de las tres matrices fueron asimiladas de propuestas para el análisis de metodológico de los libros de texto, la narratología, los Estudios Críticos del Discurso y adecuadas a las necesidades (objetivos) de esta investigación. En último lugar, las matrices fueron socializadas por la asesora de la tesis entre sus pares académicas y no existió comentario alguno frente al uso de estas categorías y subcategorías. Vale la pena

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

recordar que dichas matrices constituyen en sí un aporte de este trabajo de investigación.

3. Recolección de la información y análisis de los hallazgos: Los hallazgos y análisis de resultados se abordaron de acuerdo a cada objetivo específico, bajo las categorías que componen las matrices de recolección y análisis de información y el paradigma otro. En primer lugar se analizaron los dos libros de textos seleccionados para esta investigación y de acuerdo a la matriz elaborada para este primer objetivo específico. La lectura y el análisis, desde un enfoque decolonial, de las obras narrativas de Quintín Lame y Zapata Olivella constituyeron unos de los grandes retos y aportes de este trabajo. En última instancia, se logró analizar los elementos en común entre las estructuras de propuestas de contenidos de aprendizaje (de las áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales) y en clave decolonial.

4. Construcción de la propuesta de contenidos de aprendizajes decoloniales con saberes culturales: la propuesta se pensó para guiar el trabajo de inclusión de los saberes amerindios y afrocolombianos, los principios de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de los contenidos de aprendizaje y teniendo como base las obras narrativas referenciadas de MQL y MZO. Ejercicio transmoderno construido con los saberes culturales, con enfoque decolonial, evidenciados mediante las categorías de los ECD en las obras literarias contrahegemónicas del intelectual indígena Manuel Quintín Lame Chantre y su par Manuel Zapata Olivella.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Hallazgos y Análisis de Resultados

Los hallazgos y análisis de resultados se presentan en este segundo capítulo del trabajo de investigación. Están organizados de acuerdo a cada objetivo específico y las categorías que componen las matrices de recolección y análisis de información. Para este capítulo se construyeron tres apartados que describen y analizan hallazgos y obedecen a los tres objetivos específicos. Cabe recordar que las matrices de recolección y análisis están construidas sobre los criterios de los ECD, la narratología textual, el pensamiento decolonial y las necesidades de cada objetivo específico. Por último, conviene reseñar que el objetivo general y la pregunta de investigación se abordarán en el capítulo tercero, inmediatamente después de este.

Discursos o Prácticas de la Colonialidad en los Contenidos de Aprendizaje de Literatura en dos Libros de Texto

El corpus de este primer objetivo específico analizado se basó en dos libros de texto: *Exprés@te Lenguaje 9*, editorial Educar (2019) y *Los Caminos del Saber, Lenguaje 8*, de la editorial Santillana S.A, 2013. Se tuvieron en cuenta categorías de análisis de los aspectos formales y didácticos y una segunda categoría basada en un análisis macro-discursivo. Conviene recordar que los contenidos de aprendizaje analizados en los dos libros de textos reseñados se limitan a los contenidos de literatura, aunque existe un análisis somero de la superestructura del texto. De esta forma, el subcapítulo se organiza en dos apartados que dan cuenta de las categorías del análisis de aspectos formales y didácticos (subcategorías) y el análisis macro discursivo (subcategorías).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Análisis formal y macro discursivo del libro de texto Exprés@te Lenguaje 9

Análisis de los aspectos formales y didácticos. Categoría. Por motivos de extensión del texto y relevancia de la información para el desarrollo de este objetivo solo se relacionan los hallazgos de esta categoría de análisis de acuerdo a estas subcategorías en este orden: (1) La superestructura del libro de texto; (2) la organización interna de los contenidos de literatura; (3) la coherencia de los contenidos de aprendizaje de literatura con el contexto nacional y con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.).

1. La superestructura del libro se divide en tres grandes partes a saber de: (A) la portada, la página legal con los nombres y funciones del equipo editorial (resaltan los Estándares Básicos de Competencias Lenguaje y dos reconocimientos dados por la Presidencia de la República por calidad pedagógica y editorial), páginas donde muestran la estructura interna de las unidades en general y la tabla de contenido; (B) presenta ocho unidades con un esquema repetitivo. Es decir, todas las ocho unidades propuestas presentan una actividad de inicio, los contenidos conceptuales y la evaluación conceptual; (C) finalmente, se presenta la bibliografía, la cual se encuentra en la última página.
2. La organización interna de los contenidos de literatura maneja tres secciones con igual número de momentos y tipo de formato. Siempre abre con una sección denominada Magazín Literario, sección que contiene varios segmentos como una reseña sobre una

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

obra simbólica de la unidad; una entrevista recreada a un autor o personaje canónico de la época –fanfic o fan-fiction–; una sub-sección para recomendar videojuegos, portal literario, y buscadores web; finalmente, un segmento para recomendar cuatro largometrajes entre clásicos y producciones del siglo XXI. Manejan la misma planilla en el orden y símbolos de forma repetitiva en las ocho unidades, solo varía la temática. Le sigue una sección titulada ¡Vamos a Leer! la cual presenta un texto narrativo propio de la temática de la unidad y un taller con preguntas de consulta, de trabajo en grupo, literales, inferenciales, argumentativas, ejercicios con organizadores de información y preguntas con respuestas de selección múltiple. Los textos son en su mayoría narrativos y continuos. La segunda parte de la unidad presenta el tema literario según la unidad. El título depende del contenido temático de la unidad. Esta sección alberga el contexto histórico, teoría literaria, estructura y análisis de texto, géneros y producciones literarias. Finalmente, una sección con ejercicios prácticos y actividades para interpretar, analizar, inferir, explicar, evaluar los contenidos de literatura vistos. Existen preguntas tipo saber y algunas de carácter investigativo.

3. Por otro lado, la categoría del análisis didáctico de los contenidos de literatura indagó, por cada unidad, sobre la coherencia de estos con el contexto nacional y/o regional, por la relación con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.). A continuación se presentan algunas unidades con los hallazgos más relevantes solo en teoría literaria:
 - Unidad # 1: Centra la temática en la literatura prehispánica. Se habla de los textos como códices, poemas, pero no mencionan nada sobre las culturas ágrafas, la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

importancia de la oralidad, de los cantos, ritos, paremiología, la plasticidad de la lengua, la sintaxis y la musicalidad. Oculta los diferentes tipos de escrituras ágrafas como lo son: petroglifos, el arte escultórico, los quipus incaicos, los megalitos y la orfebrería. No se destaca la función religiosa de la literatura, la fusión de los poemas, la danza, frutos de la tradición oral. Nada sobre el uso de la metáfora, la unidad y correspondencia con la naturaleza, la filosofía oral y no ofrecen un panorama actual de la literatura prehispánica y las investigaciones de literatos como Hugo Niño, José María Arguedas, Ernesto Cardenal, Miguel León-Portilla, etc. Igualmente, desconoce el panorama de la literatura indígena en la actualidad y los aportes de poetas alfabetizados y analfabetos. Solo enuncia las obras conocidas de los géneros literarios. Encubre los testimonios orales, la poesía de los pueblos y no contextualiza el proceso de creación y las fuentes para la creación de las obras de literatura prehispánica enunciadas. Por último, en la página 18 se analiza la macroestructura del libro del Popol Vuh con un fragmento. Ejercicio inocuo que no permite un análisis real de la macro-estructura debido a la extensión del libro y la falsa pretensión de explicar por medio de un fragmento. Cabe resaltar que no existe contextualización e investigación concreta sobre el Popol Vuh, desaprovechado así un texto sagrado que explica la religión, el calendario lunar, solar y agrícola, la simbología del mito fundacional, la historicidad del pueblo Maya-Quichés y los aportes culturales de estos pueblos amerindios.

- Unidad # 3: Habla de la literatura de la Colonia y de la Conquista. Centra su atención en el canon literario imperante y excluye la oralidad y las formas populares de la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

literatura. No explica la tensión entre escritura y oralidad, aunque intentan explicar el término oralitura. No existen evidencias, rasgos sobre la oralidad de los pueblos y relativiza la presencia de la política en el movimiento romántico latinoamericano. No menciona la influencia de los pastiches, folletines para la transmisión de ideas republicanas. No destaca la independencia literaria de nuestra América con las obras de Echeverría y Heredia. Desconocimiento de la oralidad, carnavales y la narrativa afrodescendientes en el litoral pacífico. Evade el romanticismo brasileiro y el contexto de enunciación. La poética de Calendario Obeso, la oralitura palenquera, mitos cantados de los uwa, y en particular los relatos del vuelo de las aves tijeretas no aparecen dentro de los contenidos de esta unidad. La literatura parece no ser producto de los pueblos y sus historias, sino diseñada desde las élites y un círculo de lectores. No hay referencias de poetas populares, poetas guerrilleros como José Manuel Baca, “Cañoto” en Bolivia. No existe referencias, por ejemplo, sobre las variantes de coplas, cancioneros, décimas, romances nuevos traídos de España e híbridos, a copla criolla femenina propia de Latinoamérica, principios del siglo XIX

- Unidad # 4: La unidad trabaja sobre la literatura del Realismo Latinoamericano centra su atención en el canon literario imperante y excluye la oralidad y las formas populares de la literatura. Oculta o desconocen la profundidad de la oralidad y la música en todo el continente, minimiza el movimiento del criollismo popular de Argentina y la tensión con la Modernidad, la literatura dentro de las canciones como la vidala, bagualas, el canto coplero, chacareras, etc. Ni mención de la poesía popular de la décima espinela chilena, sobre la literatura feminista del Uruguay finisecular, no

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

aparecen la poesía de autores afrodescendientes como Mateo Elejalde, Casildo Thompson, por ejemplo. Ninguna referencia de la literatura religiosa didáctica en las misiones de Paraguay y el teatro religioso. No aparecen textos que dan testimonio de la independencia literaria latinoamericana y los romances, décimas de todo el pacífico y el caribe. Las décimas del pacífico que en Colombia son patrimonio inmaterial. Así, como los cantos de vaquería de los llanos colombo-venezolanos que nacen de una variante de las décimas españolas y el canto del afro y que son patrimonio inmaterial

- Unidad # 6: Alberga contenidos con base a la literatura del Modernismo y de las Vanguardias latinoamericanas. Ocultamiento de la novela de la revolución mexicana y el género literario-musical: el corrido mexicano de la revolución y sus variantes como el corrido Suriano. El desconocimiento del papel social de la literatura latinoamericana y escritoras(es) populares, analfabetas o excluidos por el canon literario. Por ejemplo, evade la ensayística que indaga por la identidad y el tema racial en el continente y los planteamientos políticos y epistemológicos de Vasconcelos, Mariátegui, González Prada, entre otros. No hay presencia de lo afrolatino, Antillas y las luchas de los pueblos por la emancipación de la condición de colonizados. Ninguna mención sobre los comienzos literarios en el caribe y las Antillas, los procesos del movimiento de la Negritude y personajes como Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, León Gontran Damas, Luis Felipe Dessús, etcétera. Se desconoce la literatura en el Brasil y la corriente del Indigenismo como vanguardia. El Indigenismo alberga temas míticos, sincretismos religiosos, la identidad y la interculturalidad en el caso de José María Arguedas. Indigenismo que está ligado con el movimiento pictórico del Muralismo

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

mexicano. Encubren la poesía humana y de la estirpe de César Vallejo, la saga de las novelas de las dictaduras como el caso del Señor Presidente. El tema de género no es mencionado, pues no teorizan sobre escritoras y poetisas como Mistral. Nada sobre la Lira Popular en Chile donde poetas populares y rurales publicaban en impresiones y distribuían en casetas. No aparece el teatro y más teniendo muestra de teatro ácrata y teatro proletario en Latinoamérica, como el caso de Chile entre 1895-1927.

- Unidad # 7: Acoge la temática de la literatura del Boom literario. Enfatiza el contenido en los autores canónicos del Boom y deja por fuera sectores sociales étnicos y sus manifestaciones literarias. Por ejemplo, la literatura y los intelectuales de la afrodiáspora. No hay mención de la vida y obra de Zapata Olivella, Juan Pablo Sojo, Nelson Estupiñán Bass, Nicomedes Santa Cruz, etc. No aparece la obra y los aportes de Frantz Fanon y la literatura anti-imperialista. No existe mención de un corpus de literatura Queer en Latinoamérica como la obra teatral “Los Invertidos”, 1914, de José González Castillo, las figuras de Augusto D’halmar, Cristina Peri Rossi, Sylvia Molloy. Entre otros. En cuanto al teatro social y proletario latinoamericano de finales del siglo XX no existe mención alguna, un ocultamiento de procesos como: Teatro popular barrial y proletario en Chile, entre 1979-83; el grupo teatral de la Calendaria, El Telón, el Teatro Experimental de Cali... y dramaturgos como Juan Radrigán, Augusto Boal, Enrique Buenaventura. Desconocimiento de la Poesía Marginal o Reivindicativa, de los años 70 y 80 en Brasil.
- Unidad # 8: Alberga contenidos con base a la literatura Contemporánea. resulta interesante que dentro de las corrientes contemporáneas hagan referencia, somera, a la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

“poesía negra” las tradiciones folclóricas, discriminación y desigualdad. Hacen mención, igual, de la homosexualidad como tema de la narrativa posterior al Boom. Estas líneas enunciativas dejan por fuera vanguardias latinoamericanas literarias como: los Mufados, Argentina; Tzánticos, Ecuador; Nadaístas, Colombia; Estridentismo y el Infrarrealismo en México; El Techo de la Ballena, Venezuela, etc. Encubren la literatura Queer, obras y autor(x)s como Luis Zapata, Raúl Gómez el Jattin... Así como novela, poesía, relatos basados en el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, (Sida). El panorama de la literatura indígena contemporánea se excluye. No hay mención de los oralitores (aunque mencionan el concepto páginas atrás) como Elicura Chihuailaf (Mapuche), Irma Pineda (Zapoteca); Yenni Muruy Andoque (Yiche), Anastasia Candre Yamacuri (Uitoto), Vito Apushana, etc. Desconoce la Literatura Testimonial de las dictaduras y escritores como Omar Cabezas, Senel Paz, Reinaldo Arenas. Igualmente, excluyen la Generación Comprometida encabezada por Roque Dalton en el Salvador y Centro América. Tratamiento parecido el que sufre la literatura caribeña comprometida (español e inglés) y el premio nobel de literatura Dereck Walcott y otros intelectuales como Raphaël Confiant, entre otros. Otro ejemplo está en la exclusión de la literatura marginal-periférica de Sao Pablo, la literatura feminista de Isabela Allende, Gioconda Belli, Alejandra Pizarnik, etc.

Análisis macro-discursivo. Categoría. Se tuvieron en cuenta cuatro subcategorías para este análisis macro-discursivo. Empero, por razones metodológicas y pensando en el lector del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

trabajo solo se dejó reseñada información de dos subcategorías por su grado de relevancia: (1) Las prácticas y Discursos Coloniales dentro de los Contenidos Temáticos de Literatura; (2) los tipos de colonialidad (poder, saber y ser) evidenciada en los contenidos de literatura. Las razones que argumentan la elección de estas subcategorías se dan por la relevancia de la información con el desarrollo directo del objetivo específico. En este caso la identificación de prácticas, discursos y tipos de colonialidad en los saberes literarios. Por sobre todo, la extensión de la información no favorece una lectura agradable al lector y lleva a perderse los focos de la investigación. Es de resaltar que los hallazgos de las subcategorías de análisis no mencionadas en este párrafo, resultaron vitales para la investigación y el desarrollo del objetivo general.

1. En el ejercicio de identificación de prácticas y discursos coloniales dentro de los contenidos temáticos de literatura se evidenció que en todo el texto impera una inexactitud y ocultamiento de los nombres de los diversos pueblos amerindios que han poblado nuestro continente aproximadamente desde hace 60 mil años, de los africanos llegados de forma masiva con la afrodiáspora y de los movimientos sociales contraculturales y contrahegemónicos. Es decir, el libro nombra de forma genérica a algunos pueblos como “sociedades primitivas [...] negros y esclavos [...] personajes populares” (Hemelberg, 2019, p.p 20, 91, 168). A la vez que borra la presencia y aportes del pueblo Rrom en Latinoamérica.

Al nombrarse de forma genérica, con epítetos que vienen acuñados algunos desde la conquista, se pierde la condición ciudadana de nuestros pueblos y el carácter político y reivindicativo de los movimientos sociales. Discriminatorio resulta no solo al nombrar sino

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

excluir del proceso histórico y político a los pueblos amerindios, de la afrodiáspora y los movimientos sociales. No existe una unidad identitaria dentro del texto, oculta los aportes materiales e inmateriales y culturales de los pueblos y emascula la dimensión política.

Por ende, las sangres amerindias y africanas no aparecen como constitutivas de la semilla ecuménica, triétnica en nuestra América y la sangre mestiza no figura como constructora de historia e identidad cultural. Más que una discusión epistemológica se impugna la razón de conciencia al excluir o minimizar la identidad étnica y cultural de los pueblos dentro del proceso de construcción histórica de nuestra América. Se puede connotar que no existe una unidad étnica y cultural que ligue lo triétnico, lo político e histórico dentro del texto.

2. Ahora, en cuanto al ejercicio de identificación de argumentos, fragmentos, ilustraciones donde se sustentan prácticas y discursos propios de la colonialidad dentro del texto, se eligieron algunas unidades por la relevancia de la información. Este ejercicio delimitativo se aplicó para evitar una catarata de información, lo cual no ayuda a lectura del apartado y en sí del subcapítulo:

Unidad # 1 nombran al amerindio solo en su calidad de antepasado prehispánico, como parte de “las culturas que poblaron nuestro territorio” (Hemelberg, 2019, p. 14) y agrupando a todos los pueblos de Latinoamérica a “tres civilizaciones grandes por su desarrollo social, económico, político y literario” (Hemelberg, 2019, p. 16). Reafirma imaginarios sociales, racistas y clasistas que evalúan al indígena desde su calidad de primitivo, “pieza de museo” y arte prehispánico. Alimenta estereotipos para construir y representar al amerindio desde un estado de salvajismo,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

barbarie y exotismo. También, el imaginario del indígena como un sujeto que no ha aportado a la construcción económica, cultural y política de nuestra América. Es decir, estimula la visión del indígena como sujeto de un pasado remoto y que hoy en día no aporta, *verbigracia*, al crecimiento del Producto Interno Bruto –PIB– u es un obstáculo para el desarrollo de proyectos transnacionales y de modernización. La visión exótica del indígena dentro del texto se reafirma con las ilustraciones que se evidencian en las págs. 8, 9 y 20. Además, niega el hecho político de la identidad étnica y cultural de los pueblos amerindios al minimizar las luchas por la persistencia y los derechos civiles. Es decir, asumen que la existencia y pervivencia de los indígenas se debe “a su transmisión oral y escrita” (Hemelberg, 2019, p. 16).

Unidad # 2 sobresale en la lectura hegemónica que se hace de las Crónicas de Indias y la imposición de la escritura gráfica en detrimento de la oralidad local y la escritura ágrafa. Se desconoce el carácter social de las Crónicas de Indias y la historia escrita con sangre y la pluma del dolor. Por el contrario, resalta el carácter colonizador de la escritura y de este subgénero narrativo al argumentar que en las crónicas “los conquistadores expresaron su miedo frente a los indígenas, a ser atrapados vivos y ser convertidos en víctimas” (Hemelberg, 2019, p. 52). Para el departamento editorial del grupo Educar S.A la visión de los pueblos conquistados de su propio proceso de colonización se resume en el aprendizaje del “sistema de escritura europeo para hacer relación de las historias de sus pueblos, de las genealogías de sus príncipes, y de sus sistemas cosmogónicos” (Hemelberg, 2019, p. 52).

En la Unidad # 3, dedicada al periodo independentista, se lee “que los acontecimientos históricos no coinciden con las producciones artísticas, sino que las determinan o, por lo menos, influyen

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

en sus formas y contenidos” (p. 91). Fragmento anterior que resume la definición de literatura y la orientación ideológica del grupo editorial al vaciar la literatura de su constante histórica y social, enalteciendo de forma soterrada la idea que la literatura es producción de genios, héroes y desligada de la política y la creación de las sociedades. Esta misma práctica de desligar literatura, contexto histórico y política discurre no solo en esta unidad sino a lo largo del texto.

En la Unidad 4 llama poderosamente la atención un fragmento dedicado al contexto de la Ilustración en la Nueva Granada, donde se expone un claro ejemplo de colonialidad del poder y la colonialidad del saber, planteamientos de racismo epistémico. Para el grupo editorial del texto “la élite letrada es la que se encarga de pensar a la sociedad y desconoce un poco la situación social del pueblo” (Hemelberg, 2019, p. 129). Se minimizan los aportes materiales y psicoafectivos de las clases populares dentro del proceso de construcción de las nacientes repúblicas latinoamericanas. Se reproduce la exclusión en la participación política y la situación de desigualdad con las cuales fueron insertadas las comunidades dentro del proyecto de la modernidad/colonialidad. Así mismo, oculta la concentración de poder por parte de las élites criollas, el monopolio de la tierra, los aparatos productivos y el control del poder gubernamental. Además, le otorga un carácter preponderante a las universidades latinoamericanas como “ente organizador de la sociedad” (Hemelberg, 2019, p. 129). Ejemplo claro de colonialidad del saber que utiliza la educación y sus instituciones como reproductores de un orden social predeterminado por otros poderes como el gubernamental y el pastoral. Es decir, define a las universidades como instituciones normativas y plataformas para el proceso de colonización y colonialidad.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

En la Unidad 8 existe un fragmento que habla del contexto histórico latinoamericano finisecular del S. XX, que afirma que “los gobiernos democráticos débiles fueron reemplazados por regímenes dictatoriales que ejercían el poder durante largos periodos” (Hemelberg, 2019, p. 281). El uso del adjetivo “débiles”, la no condena a los golpes militares y la falta de empatía con las miles de víctimas de las dictaduras contextualiza este polémico fragmento, el cual avala el menoscabo de la democracia y justifica la intervención militar. Connotan cierta apatía frente al poder democrático ostentado por poder popular como el caso de Chile y Allende.

En cuanto a los tipos de colonialidad (poder, saber y ser) evidenciados en los contenidos de literatura se pudo identificar que en todo el componente de literatura se replica una colonialidad del saber. ¿Por qué? (1) Sigue la historiografía propuesta desde el eurocentrismo, por los alemanes románticos en cabeza de Hegel, y divide la teoría literaria en movimientos y las autores canónicos (del orbe prehispánico a la contemporaneidad); (2) la pedagogía no tiene en la historia social un componente esencial, no representa los sujetos sociales, tampoco dialoga con ellos; (3) las obras literarias seleccionadas para el componente de literatura obedecen al canon literario imperante y desconocen las manifestaciones literarias escritas y orales de los diversos pueblos latinoamericanos que han sido producidas en el devenir de la historia; (4) vacía a la literatura de su ámbito político y niega su constante histórica, la proyecta como una extensión de Europa; (5) el encubrimiento del nombre de las familias lingüísticas y los idiomas locales de los pueblos diversos latinoamericanos. Es decir, oculta los nombre de las familias lingüísticas y las variantes idiomáticas de los pueblos amerindios; (6) despoja de la capacidad creadora, psicoafectiva, intelectual de los pueblos latinoamericanos, incluso con el mismo mestizo. Es decir, ejerce una

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

colonialidad epistémica frente al saber no eurocéntrico, una subalternización al otro cognoscente; (7) niega las modernidades de nuestros pueblos y los modelos de civilizaciones; (8) restringe la transversalidad con otras áreas del saber y da preponderancia al texto narrativo; (9) implícitamente, avala la racionalidad científica eurocéntrica que tacha de pre-científico o pseudocientífico el conglomerado de saberes populares, ancestrales. Se puede connotar la diferencia colonial epistémica.

Análisis formal y macro discursivo del libro de texto *Los Caminos del Saber, Lenguaje* **8°**

Análisis de los aspectos formales y didácticos. Categoría. Por motivos metodológicos y didácticos solo se describen los hallazgos de subcategorías tales como y en este orden: 1) la superestructura del libro de texto; 2) la organización interna de los contenidos de literatura; 3) la coherencia de los contenidos de aprendizaje de literatura con el contexto nacional y con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.).

1. La superestructura del libro se divide en tres grandes partes a saber de: (1) La portada, la página legal con los nombres y funciones del equipo editorial (resaltan los Estándares Básicos de Competencias Lenguaje), páginas donde muestran la estructura interna de las unidades en general y la tabla de contenido; (2) presenta seis unidades con un esquema repetitivo. Es decir, todas las ocho unidades propuestas presentan una actividad de inicio,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

los contenidos conceptuales y la evaluación conceptual; (3) finalmente, se presenta la bibliografía, la cual se encuentra en la última página del libro. Presenta así la misma estructura que el texto anterior. Tal parece que las líneas editoriales de los libros de texto no se caracterizan por la innovación en la superestructura.

2. Todos los contenidos de aprendizaje de literatura centran sus temáticas, géneros y autores en la literatura colombiana. La organización interna de los contenidos de literatura maneja tres secciones con igual número de momentos y tipo de formato: (1) Siempre abre con una sección denominada La Literatura en Pantalla Grande donde se recomienda un film a partir de una obra o del contexto, según la unidad. Lo acompaña una reseña del largometraje, una ficha técnica cinematográfica y finaliza con un taller denominado Afianzo Competencias (comprobación de lectura). Se secunda un apartado que contiene textos que corresponden al contenido literario y la historiografía de la literatura colombiana. Acompaña un taller denominado Afianzo Competencias donde básicamente se evalúa los contenidos vistos; (2) el desarrollo temático comprende los componentes de Literatura, Producción Textual, Comprensión e Interpretación Textual y Otros Sistemas Simbólicos. Además, existe un apartado donde se evalúan los contenidos vistos, sección denominada Afianzo Competencias. También, existe un apartado donde se hacen recomendaciones de textos según los contenidos de aprendizaje de literatura. Esta sección lleva por título Biblioteca; (3) cierre de unidad, denominada dentro del texto Estrategias para Comprender y Organizar la Información. Presentan organizadores gráficos y la selección de información.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

3. Por otro lado, la categoría del análisis didáctico de los contenidos de literatura indagó, por cada unidad, sobre la coherencia de estos con el contexto nacional y/o regional, por la relación con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.). A continuación se presentan algunas unidades con los hallazgos más relevantes solo en teoría literaria, ya que por la extensión en el número de páginas no se reseñó elementos del contexto histórico y se redujo el número de unidades:

Unidad # 3: En el apartado de Literatura de la Colonia e Independencia encubren todas las manifestaciones orales y centran la literatura en el canon occidental. Incluso, desconoce la poesía de autores afrodescendientes como Calendario Obeso. No aparecen los cantos de vaquería de los llanos colombo-venezolanos que nacen de una variante de las décimas españolas y el canto del afro y que son patrimonio inmaterial. Desconocimiento del romance, la décima espinela y su canto-poesía popular, la jácara, ensaladillas, la oralitura palenquera, mitos cantados de los uwa no aparecen dentro de los contenidos de esta unidad. La literatura parece no ser producto de los pueblos y sus historias, sino diseñada desde las élites y un círculo de lectores.

Unidad # 4: En el apartado de Literatura centra el texto la atención en los autores y obras del canon literario colombiano, formado por Vergara y Vergara, entre otros. El referido autor desprecia la oralidad y literatura popular como piezas valiosas de literatura nacional. Con su selección canónica generó una conciencia errónea de la identidad nacional y la exaltación de los modelos foráneos. Así, la literatura de esa minoría intelectual excluye, igual que este texto, la poesía costumbrista y satírica del panfletario de Emiro Kastos. Poca la presencia femenina en la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

literatura y se desconoce figuras como Josefa Acevedo de Gómez, Waldina Dávila de Ponce de León y Gertrudis Gómez de Avellaneda. No aparecen las formas literarias populares del caribe y el litoral pacífico como las décimas y romances.

Unidad # 5: En el apartado de Literatura del Modernismo y Vanguardismo centra el texto la atención en los autores, obras del canon literario colombiano y europeo y divide la literatura en generaciones, tal como la historiografía literaria alemana. Desconoce la narrativa de MQL y la obra *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas*, la vida y obra de afrocolombianos como Hugo Salazar Valdés, Rogerio Velásquez Murillo, Gregorio Sánchez Gómez, Jorge Artel, entre otros. No aparecen las mujeres y sus manifestaciones literarias como el caso de Isabel Bunch de Cortés, Agripina Samper de Ancízar, Meira del mar, etc. Encubren a escritores satíricos y críticos como José María Rivas Groot, Clímaco Soto Borda, Fernando González, Biófilo Panclasta. Nada sobre la narrativa sobre la violencia, la poesía de Porfirio Barba-Jacob, los escritos de José María Vargas Vila, la poética del “Tuerto” López, la poesía popular de Régulo Suárez, entre otros. Desconocen la función de las revistas literarias y culturas que ayudaron a la publicación de autores nuevos, como la revista *Letras Nacionales*, dirigida por Manuel Zapata Olivella.

Unidad # 6: En el apartado de Literatura Contemporánea no mencionan a los oralitores y escritores indígenas como: por ejemplo Anastasia Candre Yamacuri (Uitoto), Vito Apushana (Wayuu), Wiñay Mallki (Yanacona), etc. No aparece el texto Juan Sábalo, el cual está basado en la oralidad de Zenúes. Ignorada la literatura escrita por el pueblo Rrom y sus representantes como Venecer Gómez Fuentes y Ana Dalila Gómez Baos. No aparece el teatro colombiano, el

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

grupo teatral de la Calendaria, El Telón, el Teatro Experimental de Cali, el Teatro Popular de Bogotá y dramaturgos como Enrique Buenaventura, Santiago García, Fausto Cabrera. No se mencionan editoriales pequeñas, Ediciones el Triángulo en Medellín, que editaban a jóvenes poetas y publicaban en pequeños tirajes. No aparece la literatura afrocolombiana, nada de Manuel Zapata Olivella y la novela histórica Changó, El Gran Putas. No aparece Arnoldo Palacios, Roberto Burgos Cantor, Pedro Blas Julio Romero, Lenito Robinson-Bent, Óscar Collazos, etc. Desconoce el texto la importancia y labor del Teatro Anónimo Identificador, grupo experimental y popular que investigaban y reproducían tradiciones orales, músicas y danzas de los Llanos Orientales, Boyacá, la costa Caribe y el Pacífico. Los textos y crónicas de Alfredo Molano y Germán Castro Caicedo; los ensayos y la filosofía de Estanislao Zuleta no aparecen dentro de los contenidos. Tampoco, dan preponderancia a la literatura femenina y dejan en la penumbra nombres como: Fanny Buitrago, Flor Romero, Margarita García Robayo, etc. Oculta queda la literatura LGTBIQ+ y nombres como Porfirio Barba-Jacob, Fernando Vallejo, Raúl Gómez Jattin, Alfonso Sánchez Baute.

Análisis macro-discursivo. Categoría. Por razones metodológicas, relevancia de información y pensando en el lector del trabajo se dejó reseñada información de dos categorías: (1) Las prácticas y Discursos Coloniales dentro de los Contenidos Temáticos de Literatura; (2) los tipos de colonialidad (poder, saber y ser) evidenciada en los contenidos de literatura.

El Departamento Editorial de Santillana S.A bajo la dirección de Fabiola N. Ramírez (2013) resalta que el texto fue revisado y avalado por un especialista en equidad de género y diversidad

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

cultural. Empero, si bien existen nombres y obras de escritoras e intelectuales colombianas, no se ahondan en estas biografías, no se discuten los aportes psicoafectivos y materiales de las mujeres dentro de la constante histórica colombiana. Impera una actitud de integración y no de inclusión de género al desconocer problemáticas generales como el feminicidio, el machismo, el aborto, la pobreza multimodal, la violencia de género y la equidad en los empleos tanto públicos como en el sector privado, entre otras. Los afrocolombianos, es decir, los pueblos raizales, la población palenquera y comunidad negra en general no aparecen con sus nombres, historias y aportes materiales e inmateriales. Se nombran con sustantivos como “esclavos”, “esclavos africanos”, “afroamericanos”, nunca en su condición de hombres libres y menos como ciudadanos colombianos. Se limita a decir que “contribuyeron a la creación de esta nueva sociedad” (Ramírez, 2013, p. 70) y a mencionar sobre una influencia africana. Su presencia como esclavos se limita a las unidades # 2 y 3. Al nombrarse de forma genérica, con epítetos que vienen acuñados algunos desde la conquista, se pierde la condición ciudadana de nuestros pueblos y el carácter político y reivindicativo de los movimientos sociales.

Por otro lado, la exclusión y el encubrimiento del pueblo Rrom en Colombia (que data de mediados del siglo XIX) es total. Borra la presencia actual Rrom y su organización en kumpaño o clanes familiares, así como la lengua shib rromaní y el dialecto kumpania que se habla en Bogotá. Igual tratamiento sufren los movimientos sociales de trascendencia nacional como el movimiento feminista, los consejos regionales indígenas, la Federación Colombiana de Educadores, Zonas de Reservas Campesinas, el movimiento LGBT+, La Unión Sindical Obrera de la Industria del Petróleo, etc. Discriminatorio resulta no solo al nombrar sino excluir del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

proceso histórico y político a los pueblos amerindios, de la afrodiáspora, al pueblo Rrom y los movimientos sociales. No existe una unidad identitaria dentro del texto, oculta los aportes materiales e inmateriales y culturales de los pueblos y emascula la dimensión política.

Por ende, las sangres amerindias y africanas no aparecen como constitutivas de la semilla ecuménica, triétnica en Colombia y la sangre mestiza no figura como constructora de historia e identidad cultural. Más que una discusión epistemológica se impugna la razón de conciencia al excluir o minimizar la identidad étnica y cultural de los pueblos dentro del proceso de construcción histórica de nuestra América. Se puede connotar que no existe una unidad étnica y cultural que ligue lo triétnico, lo político e histórico dentro del texto.

Ahora, en cuanto al ejercicio de identificación de argumentos, fragmentos, ilustraciones donde se sustentan prácticas y discursos propios de la colonialidad dentro del texto, se eligieron algunas unidades. Este ejercicio delimitativo se aplicó para evitar una catarata de información, lo cual no ayuda a lectura del apartado y en sí del subcapítulo:

En la Unidad #1 se plantea una discusión entre oralidad y escritura y las fuentes orales indígenas actuales: “Sin embargo, estos mitos, leyendas y poemas se han mezclado y modificado con los relatos de las actuales tribus indígenas, de manera que muchas de sus características originales se perdieron en el proceso” (Ramírez, 2013, p. 23). El texto toma partido por la escritura “avanzada” como única fuente fiable para hablar de una literatura precolombina o pre-Colombia. Considera que la oralidad debe ser estática, que no debe cambiar o variar en la ecuación tiempo-espacio y desconoce, a su vez, el fenómeno irreversible de la Modernidad, el

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

cual es imposible de negar que ha reconfigurado las identidades culturales de los pueblos. El libro de texto vacía a la literatura oral tradicional de su sentido social, filosófico, ético-moral, el carácter vivo de la palabra, el carácter trasgeneracional, el sentido político al actuar como código de resistencia frente a la lengua del opresor. Desprecia el carácter cohesionador de la tradición oral y por ende el cúmulo de saberes bases, entre otras, del proceso político y de educación propia de los pueblos multiétnicos.

En la Unidad #2 destaca los dos grabados de Theodore de Bry, en las páginas 70 y 72, famoso grabador que difundió la imagen de Calibán y antropófaga de los pueblos amerindios. La colonialidad se presenta no en la mención o exposición de la obra de Theodore de Bry, sino en la descontextualización de la obra y vida del ilustrador. Además, se cuestionan los criterios guías para la elección de estas obras por encima de otras de un enfoque humanista o de carácter étnico. Este tipo de ilustraciones y en sí Theodore de Bry plantean una discusión ética sobre la otredad y el cómo nos relacionamos con el otro, sobre cuáles prejuicios y valores se basa mi relación con el otro. Además, en estos grabados se exalta la imagen del ego conquiro del conquistador y lo muestra como un gran pacificador en medio de un mundo mitológico y oscuro, el americano.

Ahora, esta unidad tiene como temática central lo que el texto denomina Literatura del Descubrimiento y la Conquista. Impera la visión del ego conquiro y el eurocentrismo, ya que “América constituía un territorio desconocido para los europeos (...) Por primera vez, se encontraron dos civilizaciones completamente distintas” (Ramírez, 2013, p. 68). Por ende, el ser de América no existía como tal, ya que es el europeo quien lo dota de su luz civilizadora. Es decir, en palabras de Dussel (1988) el amerindio era un no-ser, carente de humanismo, de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

historia, religión e iniciativa propia. Minimizan la invasión y encubrimiento de nuestra América. Es decir, asumen que “la conquista comprende, por tanto, la exploración, invasión y ocupación europea de territorios de América (...) fue muy particular” (Ramírez, 2013, p. 68). Consolidan la idea del ego europeo que inventa, conquista, ocupa, explora y evangeliza. Además, solo muestran la visión de los vencedores y encubren el desconcierto y las luchas de los oprimidos.

En todo el componente de literatura, de libro de texto, se replica una colonialidad del saber. ¿Por qué? (1) Siguen la historiografía propuesta desde el eurocentrismo y divide las producciones literarias en movimientos y generaciones de autores (del orbe Pre-Colombia a la contemporaneidad); (2) La pedagogía no ve en la historia un componente esencial, no representa todos los sujetos sociales, ni dialoga con ellos; (3) Las obras literarias seleccionadas para el componente de literatura obedecen al canon literario imperante; (4) Vacía a la literatura de su ámbito político y niega su constante histórica, la proyecta como una extensión de Europa; (5) El encubrimiento del nombre de las familias lingüísticas y los idiomas locales de los pueblos diversos pueblos amerindios, romaní, creole, palenquera. Es decir, oculta los nombre de las familias lingüísticas y las variantes idiomáticas de los pueblos; (6) Despoja de la capacidad creadora, psicoafectiva, intelectual de los pueblos latinoamericanos, incluso con el mismo mestizo. Es decir, ejerce una colonialidad epistémica frente al saber no eurocéntrico, una subalternización al otro cognoscente; (7) Niega las modernidades de nuestros pueblos y los modelos de civilizaciones; (8) Restringe la transversalidad con otras áreas del saber y da preponderancia al texto narrativo; (9) Implícitamente, avala la racionalidad científica

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

eurocéntrica que tacha de pre-científico o pseudocientífico el conglomerado de saberes populares, ancestrales. Se puede connotar la diferencia colonial epistémica.

La colonialidad del ser se manifiesta en los contenidos de literatura en cuanto: (1) Los contenidos de literatura no apuntan a la construcción pluriétnica y multicultural de la identidad latinoamericana, ni crean conciencia en el colonizado; (2) La equidad de género, las voces femeninas no están del todo ausentes del corpus de literatura y de la historiografía regional, pero no dialogan a profundidad con las obras de las escritoras citadas. Encubren los aportes, luchas y respuestas psicoafectivas de las mujeres en Latinoamérica; (3) Pocos son los fragmentos que permiten conocer, de forma enunciativa, la experiencia del proceso colonial y de la colonialidad desde el lado de los colonizados. En otras palabras, escasos son los fragmentos donde se puedan leer las experiencias vividas por los oprimidos, colonizados; (4) No se supera la diferencia colonial y no se atacan los imaginarios, representaciones simbólicas existentes en Colombia como el clasismo, racismo, el machismo, la esclavitud, la violencia sexual, violación de derechos humanos, la desnaturalización del conflicto armado, la corrupción, etc. Aunque no existen textos que hagan apología a textos racistas, clasistas, sexistas, sí encubren y desprecian las voces sociales populares, étnicas, de la disidencia sexual, al alinearse irrestrictamente del canon literario. Además, algunas imágenes y fragmentos puntuales expresan discursos y prácticas propias de la colonialidad.

También, se presenta colonialidad del poder, *grosso modo*, a lo largo del libro de texto a razón de: (1) Se intenta explicar, en algunas unidades, las dinámicas del contexto colombiano desde la historiografía y autores enfocados en el lugar de enunciación europeo y criollo; (2) los

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

contenidos temáticos de literatura (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y el corpus de lecturas no responden de ninguna manera a los retos, realidades, cambios sociales, políticos, culturales y económicos de la nación; (3) no existe coherencia entre los contenidos temáticos literarios, el Decreto 1122 de 1998 de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la diversidad cultural, las Necesidades Educativas Especiales (ENN), así como poco diálogo con la equidad de género dentro del texto. Impera una cultura con contenidos temáticos académicos y material didáctico dirigidos a una población de estrato 3 a 4, de colegios privados y blancos, mestizos, de hogares letrados y sin ningún tipo de ENN; (4) encierra una relación directa de capital-salario al ligar el texto impreso con una plataforma virtual que contiene apoyos digitales lo cual incrementa el valor monetario del libro de texto, limita el poder adquisitivo e impide reutilizar el libro para otro año, ya que el pin de la plataforma digital vence cada año escolar. Todo un negocio de las casas editoriales y algunos rectores de instituciones privadas y públicas; (5) Los Lineamientos Curriculares, y sus principios estipulados en Estándares Básicos de Competencias, y los contenidos de aprendizaje no forman en participación política a los niños, niñas y adolescentes en Colombia. No propenden por la formación política y la interculturalidad. Se acerca más a un modelo de formación bancaria, en palabras de Paulo Freire.

Saberes Culturales Decoloniales en las Narrativas de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella, Changó, El Gran Putas

El corpus de este segundo objetivo específico analizado se basó en el texto narrativo Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas, de MQL y la novela de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Manuel Zapata Olivella Changó, *El Gran Putas*. Se analizaron en su integridad las dos obras narrativas, incluyendo los estudios que anteceden al texto de MQL en la edición trabajada. Se optó por las categorías de análisis de la narratología del texto – nutrida a su vez por subcategorías como división interna de la obra, voz, tiempo, espacio, temas genéricos, elementos interculturalidad, etc.– y del análisis macro-discursivo – compuesta por subcategorías como la identificación de prácticas sociales, discursos e ideologías de la colonialidad; saberes culturales decoloniales, entre otras–.

Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas

Análisis desde la narratología del texto. Categoría. Dentro de este texto solo se tuvieron los hallazgos de cuatro subcategorías de análisis, puesto que la extensión de la información imposibilita la transcripción completa de la misma, dificulta la lectura y puede llegar a saturar información. Las subcategorías de análisis seleccionadas: (1) División interna de la obra; (2) voz; (3) temporalidad; (4) interculturalidad en la obra.

La edición trabajada correspondió a la producida por la Editorial Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Biblioteca del Gran Cauca, 2004. Edición íntegra que contiene tres ensayos sobre MQL y la obra, así como algunas experiencias pedagógicas con base en la vida y obra de Quintín. La división interna de la obra presenta una superestructura de dos libros y un total de veinte capítulos. El libro 1 contiene once capítulos. Ahora, el libro 2 alberga nueve capítulos. Cada capítulo tiene su nombre y numeración

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

romana. En el análisis de la voz se pudo identificar al único narrador en primera persona-autor. Al ser un texto no ficcional la distinción entre autor y narrador no aplica. Es un narrador homodiegético que emplea un monólogo interior. ¿Por qué? Se usa la forma gramatical del yo y la primera persona según el punto de vista. Además, presenta la información según su criterio, recuerdos, experiencias.

En cuanto a la subcategoría de Temporalidad se evidenció un relato fragmentado, no lineal. Existen anacronías como la analepsis o flashback y la prolepsis (anticipa lo que viene). También, combina los tres tiempos del discurso (pretérito, presente y futuro), lo cual se evidencia en los verbos de locución, *verbigracia*: “El presente libro servirá de horizonte [...] pero ese indio Quintín Lame que logró interpretar [...] la sesión jurídica de este capítulo debo demostrar” (Quintín, 2004, pp. 143, 151, 169). La temporalidad en la obra hace referencia a una realidad histórica –como los tiempos de la pre-Colombia y prehispánicos, así como la conquista en 1492–. También, a un tiempo individual del escritor basado en sus experiencias académicas y lecturas (entre 1890 y 1939 fecha que termina el texto), así como las luchas jurídicas, la lucha por la tierra, contra el racismo-clasismo, la colonialidad del ser, lo ontológico, etc. Igualmente, destaca un tiempo mítico o el tiempo del relato, por así llamarlo, el cual obedece al tema de las revelaciones, epifanías, sueños, narraciones orales de origen mítico y la hibridación religiosa y la conducta mesiánica de MQL.

La interculturalidad en la obra y en Quintín se evidencia en la apropiación de la escritura y el mundo alfabetizado, en la resignificación de las leyes e instituciones democráticas colombianas y en la defensa jurídica de la causa indígena. Además, es evidente la hibridación cultural y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

religiosa entre la cosmovisión inca, muisca, nasa y lo judeocristiano. Por eso se combinan mitos, nombres, historias y símbolos propios de lo amerindio y del cristianismo. Verbigracia, la viejecita Ollo la cual se mezcla con el nombre de la virgen María y Sin-viora con la figura de Jesucristo. Por otro lado, MQL mezcla ciencias como la filosofía, la ontología, la historia, cosmologías, Teodicea, psicología, ciencias jurídicas.

Análisis macro-discursivo. Categoría. Para esta categoría de análisis se registraron hallazgos de dos subcategorías – aunque dentro de la matriz se analizaron tres –, decisión que se sustenta por la extensión de la información y la relevancia para este apartado. Bajo esta narrativa se tuvieron en cuenta las subcategorías de Saberes Culturales Transmodernos y la Posición del Autor e Interacción de la Obra con el Conjunto Canónico.

En la identificación de los saberes culturales transmodernos se pudo identificar que la obra es en sí la primera obra escrita por un indígena colombiano en el siglo XX, basada en la experiencia política, organizativa, pedagógica de MQL y su lucha democrática por la defensa del pueblo indígena colombiano. Al mismo tiempo, constituye un memorial de denuncias sobre las diferentes formas de colonialidad aplicada al indígena por parte la sociedad civil colombiana (juez, abogado, policía, hacendado, mestizo). Bajo esta argumentación se logró identificar siete saberes culturales decoloniales, no significa que no subyace más elementos, dentro del libro Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas:

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- A.** La pedagogía en las selvas colombianas, la experiencia educativa en Quintín. La naturaleza como maestra, escuela y fuente de autoridad académica y moral. Educación Propia. Revisar las páginas 144, 145, 146, libro 1 capítulo I, II, III, VI, XI. Libro 2, capítulo VIII
- B.** La respuesta psicoafectiva: La ley de la Compensación como principio de vida y el matrimonio indígena como base del pueblo, el papel de la mujer y la crianza de los hijos. Revisar libro 1, página 180. Libro 2, capítulo III y páginas 218 y 219.
- C.** Pre-Colombia, los pueblos primigenios en la tierra guananí (nuestra América) y la memoria colectiva escrita en la naturaleza y el arte rupestre. Revisar libro 1, capítulo IV y las páginas 158 y 191. Libro 2, página 207 (tercer párrafo), página 230 (segundo párrafo).
- D.** La hibridación religiosa como fuente de rebeldía, transmoderna que liga la espiritualidad andina, nasa y la religiosidad católica. Principio de unidad de lucha y la importancia de la figura del profeta. Libro 2, capítulo I, V, IX.
- E.** La conciencia nacional desde la periferia y la unidad como pueblos indígenas. Revisar Libro 1 las páginas 142, 143, 195 y 196.
- F.** Entre la oralidad y la escritura como instrumentos de transmodernidad. Un estilo poético y cuadros costumbristas propios. Revisar Libro 1, página 171. Libro 2, página 206 (tercer y cuarto párrafo), capítulo VII.
- G.** Formas de resistencia, experiencias sobre las luchas en estrados judiciales y lecciones prácticas de lucha organizada. Libro 1, capítulo V, VII, VIII, IX y libro 2 en el capítulo VI.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

En cuanto a la posición del autor e interacción de la obra con el conjunto canónico se determinó que el libro es un tratado escrito con base en el pensamiento político, religioso, la identidad cultural, el contexto histórico, la filosofía, la experiencia de lucha y la utopía reivindicativa de MQL. Por sobre todo, es un texto con carácter testimonial de la violencia de la sociedad civil en contra del pueblo indígena colombiano y la figura humana de MQL. Además, dejó en evidencia las diversas prácticas y discursos coloniales aplicados desde la conquista y convertidos en colonialidad. Todo un ejercicio de defensa, denuncia, pero a la vez propuesta de resistencia con estrategias concretas. En últimas, según Quintín (2004) su “libro servirá de horizonte en medio de la oscuridad para las generaciones indígenas que duermen en esos inmensos campos que tiene la naturaleza (...) así rescatará la raza indígena sus derechos en Colombia” (pp. 143, 248). Por último, conviene señalar que MQL transmitió oralmente el texto a su escribano Florentino Moreno B., pero es él el sujeto de enunciación. Se puede afirmar que el libro es muestra fehaciente de la lucha jurídica, académica y pedagógica de Manuel Quintín, etapa que secunda las famosas “quintinadas¹⁰” desarrolladas entre 1910 y 1921.

Ahora bien, el texto no hace parte del canon literario, aunque sea una de las primeras obras escritas por un intelectual indígena. Empero, ¿cómo ha sido su tratamiento editorial? El libro fue terminado en 1939 y socializado dentro de los resguardos y escuelas de forma oral, pedagógica. El propio MQL le entregó una copia a Juan Friede casi una década después, pero Friede hizo

¹⁰ Periodo de levantamiento armado de los indígenas del Cauca a principios del siglo XX contra el terraje y el latifundio. Movimiento encabezado por Manuel Quintín Lame que tenía por objetivo la concienciación del indígena en su condición de terrajero, la decolonización mental, movilización masiva, la guerra de guerrilla para la liberación indígena, la reivindicación de la propiedad colectiva y ancestral de la tierra.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

cambios en la versión original y malogró el objetivo y la forma del texto. Manuel decidió modificar el manuscrito original y publicar el libro por sí mismo, hecho que no fue posible. Va ser el grupo de investigación acción social La Rosca quienes en cabeza del presbítero Gonzalo Castillo en 1971 quien publique el texto original encontrado en el Archivo del Comité de Defensa del Indio en Ortega, Tolima. Se publica así, para 1971, el texto bajo el título *En Defensa de mi Raza*, con introducción y notas de Gonzalo Castillo. En esta edición se discute el hecho de cambiar el título original del manuscrito por otro más comercial, se podría decir. Por otro lado, en el prólogo de dicha edición, realizado por el Comité de Defensa del Indio se lee que aunque conservan estructura sintáctica y el vocabulario del texto original, sí hacen correcciones de ortografía y puntuación. Ejercicio que malogra el manuscrito junto al cambio del título original de esta primera edición. Cabe resaltar que la edición trabajada en esta investigación fue la de 2004, producto de un trabajo colectivo entre Editorial Universidad del Cauca y Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

Changó, el Gran Putas

Análisis desde la narratología del texto. Categoría. Para la elaboración del texto únicamente se reseñaron los hallazgos de cuatro subcategorías de análisis. Las razones son las esgrimidas anteriormente. Es decir, no hacer más extenso el documento y relevancia de la información para el alcance del objetivo específico: (1) División interna de la obra; (2) voz; (3) temporalidad; (4) interculturalidad en la obra.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La edición trabajada fue de la Editorial La Oveja Negra Ltda., Bogotá, Colombia. Primera edición de 1983. La novela nunca sufrió cambios en su contenido, por ende esta edición es completa y no existe conflicto alguno con las nuevas ediciones. La novela está compuesta por cinco partes y un glosario que se encuentra al final. La versión analizada no cuenta con prólogo. Empieza con un relato lineal, luego se fragmenta la narración en cinco grandes partes organizadas en secuencia lineal, pero que conservan independencia entre sí. Es decir, se pueden leer de forma autónoma. Las cinco partes se encuentran ubicadas de forma cronológica, pero internamente no existe una secuencia temporal, ya que las historias de vida de los personajes aparecen según el ritmo del relato y dependen del uso de las anacronías. A su vez, cada parte está compuesta por capítulos, que a su vez contienen subcapítulos y estos se dividen en títulos temáticos. Es decir, existe una parte, capítulos, subcapítulos y títulos de los temas. A excepción de la parte segunda que no posee subcapítulos, la tercera y quinta parte no presentan subcapítulos ni títulos de los temas. Como se dijo anteriormente, al finalizar la quinta parte se encuentra un diccionario con definiciones claves, el cual titula Cuaderno de Bitácora-Mitología e Historia. Comprende de la página 512 a la 528.

A continuación se nombran las cinco partes de la novela con el nombre solo de los capítulos:

- Los Orígenes: contiene un apartado denominado La Tierra de los Ancestros (poemas que cuentan la historia de los Orichas); un segundo apartado registra La Trata de africanos y el aparato colonial del negocio esclavista, pero desde la mirada del oprimido y su búsqueda de libertad. Un tercer y último apartado llamado La Alargada Huella Entre Dos Mundos, dividido

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

entre un Libro de Bitácora (la voz de los esclavistas) y dieciocho Libros de Derrota donde hablan los esclavizados y sus opresores. Esta parte empieza en la página 6 y termina en la 91.

- El Muntu Americano: esta segunda parte, que va de la página 91 hasta la 167. El primer apartado, Nacido Entre Dos Aguas. El segundo apartado, Hijos del Diablo y la Diabla. El tercero, ¡Cruz de Elegba, la Tortura Camina! Unidad que narra las historias de Benkos Biohó, las canciones de Pupo Moncholo, las sentencias del Santo Oficio, San Pedro Claver, los palenques, quilombos y las luchas emancipatorias por medio de la música, la danza y las persecuciones religiosas y raciales.

- La Rebelión de los Vodús: tercera parte que va de la página 169 a 229, donde se narran diferentes historias centradas entre 1790 y 1815 con la rebelión del Bantú y la instauración de la República de Haití, pueblo emancipado en lucha descolonial. Esta parte está compuesta por el capítulo Hablan los Caballos y sus Jinetes. Se secunda el capítulo El Tambor de Boukman. El tercer y último capítulo se titula Libertad o Muerte. Parte que ahonda en la filosofía espiritual y vital del muntu. Manuel combina lo teofánico de la religiosidad del Congo y la Vudista.

- Las Sangres Encontradas: El mestizaje y la lucha de la semilla ecuménica por la libertad. Ocupa las páginas 232 hasta la 339 y está compuesta por cuatro capítulos. Cada capítulo está dedicado, en estricto orden, a Simón Bolívar, José Prudencio Padilla, El Aleijadinho y José María Morelos.

- Los Ancestros Combatientes: Alberca cuatro capítulos y una narración polifónica. Los cambios de narrador son vertiginosos, destaca la voz de Agne Brown y las voces históricas del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

activismo afroamericano. Es una de las partes más amplias (va de la página 324 hasta la 511) y compleja en la lectura por los cambios vertiginosos de los narradores. El primer capítulo denominado El Culto a los Ancestros, el segundo nombrado Los Fabricantes de Centellas, un tercer capítulo titulado La Guerra Civil nos dio la Libertad, la Libertad nos devolvió la Esclavitud. Un cuarto y último capítulo llamado Oye, los Orichas están Furiosos.

En el análisis de la voz dentro la obra se pudo analizar que MZO experimentó con la lingüística y las técnicas narrativas constantemente. Desde 1947 con *Tierra Mojada* invierte el discurso de la narratología y en *Changó...* destruye el concepto clásico del narrador al crear un narrador en primera persona en plural, un nosotros, un “yo” colectivo, un ser colectivo, un pueblo. Así, la primera persona se convierte, en ocasiones, en un ser colectivo. Por ejemplo: “Llevamos con nosotros la palabra adivinadora del gran Ifá” (Zapata, 1983, p. 59). Ese ser colectivo incluye el concepto de muntu, el cual abarca seres humanos, animales, plantas, minerales, seres inanimados y los muertos. Sobre los muertos o ancestros se crea todo un mundo polifónico, el cual es utilizado para crear personajes e historias míticas y ficticias. Es decir, MZO utilizó el recurso de la polifonía y el recurso de la muerte para darle vida a personajes y narradores, como el caso de Agne Brown y Ngafúa, ancestro que atraviesa las cinco partes de la novela, caso excepcional de narrador que entra y sale, pero que transversaliza la obra.

Resulta complejo identificar a todos los narradores dentro de la obra debido a los cambios intempestivos de narradores, tiempos, la agilidad propia de la oralidad y los coros musicales. Giros narrativos que se dan cuando se turnan la palabra en un diálogo, con un punto seguido o con una oración de forma intempestiva, por ejemplo. En síntesis, gran parte de la obra se

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

transmite desde las estructuras de la tradición oral del relato, la oratoria, el soliloquio, los diálogos y los coros musicales religiosos africanos: “— ¡Cuenta! Repítenos Don Petro la gran hazaña del Muntu y sus generales negros!” (Zapata, 1983, p. 206).

Desde la clasificación del narrador según la voz existen varios tipos de narradores homodiegéticos dentro de la obra, tales como el narrador en primera persona, testigo y el monólogo interior.

En cuanto a la clasificación del narrador según el punto de vista se identificó un narrador omnisciente limitado (tanto en primera como el “ser colectivo”). Además, la utilización de un modo narrativo de estilo directo, puesto que el narrador de turno da paso al diálogo del personaje. Estilo narrativo que permite la construcción polifónica de los personajes y de las realidades narradas. Al ser una novela de síntesis y nueva novela, presenta polifonía que permite conocer el universo complejo de narradores que intervienen, sobre todo, en la tercera y quinta parte de la novela. Recurso narrativo que le permitió a Zapata contar la historia desde las múltiples perspectivas de las clases populares, con la voz de los oprimidos afrodescendientes, indígenas y mestizos. Destruye el tratamiento del discurso narratológico al no hablar por los afros, sino al darle la voz a los afrodescendientes y marginados de la tierra. Cabe reiterar que la polifonía es dada por la tradición oral de los pueblos – por ejemplo la estructura africana de pregunta-respuesta de las cantadoras de bullerengue, ver página 112– y los cantos religiosos yorubas y vudús. También, alberga un centenar de recursos de la paremiología, poemas/cantos (orikí), fragmentos de poemas, canciones, jitanjáforas, adivinanzas que son usados por Zapata como elementos de ruptura dentro de la narración.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Como se viene argumentando, la polifonía permite la posibilidad de conocer la ideología del personaje por medio de los diálogos y da libertad a sus personajes para diferir del narrador.

Dentro de la polifonía prevalece el estilo narrativo directo, aunque existen episodios con estilo narrativo indirecto, en los cuales se hace uso de citas como canciones populares como en las páginas 94, 96, 186, 187 y 188, *verbigracia*.

Para el análisis de la temporalidad dentro de la novela se evidenció un relato ficcional, presenta un tiempo de la historia y un tiempo del discurso. MZO destruye la lógica temporal dentro del relato con la incorporación de anacronías y los tres tiempos del discurso (pretérito, presente y futuro). Incluso llega a utilizar los tres tiempos del discurso en una misma oración, *verbigracia*: “Si la Loba Blanca oprimió, asesina, expoliará, su crueldad siempre aromada con incienso” (Zapata, 1983, p. 198).

El tiempo de la historia está organizada de forma lineal, dividido en cinco partes y delimita más de 500 años de historia. Se pudo identificar el año 1540 dentro de la obra, página 58, pero el poema que antecede a esta fecha a contar desde el tiempo mítico y las anacronías la prisión y el exilio de Changó. Finaliza la obra con las luchas de afroamericanos por la abolición de la esclavitud y los derechos civiles en la década de los 60’ del siglo XX. Es decir, se narra la afrodiáspora desde el exilio hasta el contexto de Martin Luther King Jr, pero desde la perspectiva de los oprimidos y sus tiempos que no distinguen entre el pretérito (muerte) de los ancestros y la vida (presente y futuro) de los pueblos.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Ahora el tiempo del discurso o narrativo se evidenció el uso de un sin número de anacronías como la analepsis, la cual se presenta en sueños, evocaciones, epifanías religiosas y místicas, estados alterados de conciencia, en la figura del muntu y el tiempo mítico donde fluye. Estas dos citas son ejemplos de esta anacronía: “Te responderé si mi memoria despierta y si el recordar no apaga mis palabras: Fueron los abuelos So, cuyos orígenes se confunden con los fundadores" (Zapata, 1983, p. 76); “Padre escúchame, quiero relatarte desde esta otra vida el dolor de haber nacido negro en una sociedad donde la pigmentación de piel es un estigma” (p. 240). Por otro lado, está la prolepsis al proyectar el futuro narrativo y algunos sucesos venideros. Anacronía que se ajusta al tiempo del mito, del muntu, ya que en las tablas de Orunla está escrito el destino y la búsqueda de la libertad de los hijos de Changó. Por ende, el muntu y los ancestros advierten al negro, lo previenen. Estas citas constituyen un ejemplo de prolepsis: “Escuche: el protegido de Elegba trae sangre de príncipe. Nace entre nosotros, será nuestro Rey. Protegido de Elegba será bautizado con el nombre cristiano de Domingo pero todos lo llamaremos Benkos” (Zapata, 1986, p. 97).

En cuanto a las fechas resaltadas se debe recordar que si bien es cierto existe un orden cronológico entre las cinco partes que componen la novela, dentro de los capítulos, subcapítulos o títulos de tema las fechas que se evidencian no lo están. La razón es simple, la polifonía no permite una secuencia lógica de datos biográficos de los personajes reales y la intervención de personajes míticos los cuales es imposible asignar datos cronológicos. Bajo esta argumentación, se logró identificar las siguientes fechas literalmente utilizadas dentro de las partes de la novela o inferidas de los hechos históricos o personajes históricos (como Truth Sojourner) reseñados:

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- Los Orígenes: En la parte uno, capítulo III en el título Libro de Bitácora, se encuentra la fecha del diecisiete de marzo de 1540, ver página 58.

- El Muntu Americano: No existen fechas literalmente usadas dentro de toda la segunda parte. Empero, hace referencia a personajes históricos como Benkos Biohó, Pedro Claver, Andrés Sacabuche y hechos históricos como la construcción de la ciudad amurallada (Cartagena) y los juicios inquisitoriales. Se infiere que el tiempo histórico para esta segunda parte está entre 1533 (fundación de Cartagena) y 1621 (asesinato de Benkos), aproximadamente.

- La Rebelión de los Vodús: Se evidenció la fecha del 6 de mayo de 1802 en la página 216. Empero, la referencia a François Mackandal y la sublevación de esclavos –antes de la Revolución de Haití de 1791– ubica esta tercera parte entre 1740 y 1750, fecha última que corresponde al asesinato de Mackandal.

- Las Sangres Encontradas: No existen fechas literalmente usadas dentro de toda la tercera parte. No obstante, el contexto histórico obedece a las independencias latinoamericanas y se mencionan personas como Bolívar, José Prudencio Padilla, Morelos y el Alejaidinho. De esta forma se ubicó esta cuarta parte entre 1808 y 1830.

- Los Ancestros Combatientes: En esta última parte se encuentra el mayor número de fechas dentro de la obra. No existe un orden cronológico en estas, pero evacúan una línea temporal que discurre por el siglo XIX y la década del 70' del siglo XX en Estados Unidos. El contexto histórico está en los movimientos abolicionistas, la guerra de Secesión, Harlem y el asesinato de Malcom X. Bajo esa narrativa se evidenciaron seis fechas (en orden estricto) como noviembre y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

diciembre de 1906, página 391. En la página 393 está la fecha referenciada el mes de febrero de 1831. También, en la página 402 se habla de agosto de 1920 y en la página 432 se halla el tres de septiembre de 1834. La penúltima fecha reseña el año de 1901 y finalmente aparece el 1 de enero de 1873.

Para William Mina Aragón (2016) MZO es un intelectual humanista, universal y un gran dialogante intercultural, ya que puso en diálogo la antropología, la etnoeducación, la etnomusicología, la historia, la religiosidad africana, lo axiológico en el ser humano, la sociología, etnografía, la etnofilosofía, la estética, derechos humanos y el campo político, dentro de su narrativa. Además, la riqueza narrativa hace que la obra se pueda clasificar como novela histórica, de síntesis. No se puede olvidar el carácter pedagógico de la obra de Zapata y el afán por desalienar, decolonizar al colombiano que duerme con el ánimo impregnado de ataraxia.

Análisis macro-discursivo. Categoría. Para esta categoría de análisis se registraron hallazgos de dos subcategorías – aunque dentro de la matriz se analizaron tres –, decisión que se sustenta por la extensión de la información y la relevancia para este apartado. Bajo esta narrativa se tuvieron en cuenta las subcategorías de Saberes Culturales Transmodernos y la Posición del Autor e Interacción de la Obra con el Conjunto Canónico.

La novela es la epopeya de la afrodiáspora y la construcción de una América triétnica. Un gran relato lleno de otros relatos que reafirman la identidad triétnica de nuestros pueblos, resaltan los aportes y la participación preponderante de los afroamericanos en la construcción de las

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

repúblicas. Bajo esta argumentación se logró identificar siete saberes culturales decoloniales, no significa que no subyace más elementos, dentro de la novela C.G.P:

A. Re-lectura de la historia desde la memoria colectiva:

- La descentralización de la historia. Se lee la historiografía propuesta dentro del texto, la cual evacúa desde el siglo XVI hasta el XX, comprende cinco grandes hitos históricos y una lista con más de una veintena de pueblos y personajes decoloniales. Reemplaza la historiografía eurocéntrica (precolombino, conquista, colonia, república y modernidad). Se utilizan los mismos títulos empleados en las partes y en los capítulos. Se utiliza para este ejercicio toda la obra.
- Diálogo con los diferentes nombres de los pueblos de la afrodíaspota y las primeras civilizaciones amerindias. La relación materna entre América y África. Se utiliza para este ejercicio toda la obra, pero en las páginas 9, 41, 42, 126, 472 todo el capítulo dedicado a José María Morelos, el segundo y tercer capítulo de la primera parte.
- Cartografía de la afrodíaspota. Revisar los sitios topográficos, incluyendo accidentes geográficos. Revisar toda la novela.
- Luchas decoloniales y experiencias de un Republicanismo Transmoderno en la revolución de Haití (revisar la tercera parte, La Rebelión de los Vodús) y las independencias latinoamericanas (ver la cuarta parte, Las Sangres Encontradas).

B. Relatos de libertad. Debido a la polifonía narrativa se pueden identificar algunos microrrelatos orales que se pueden trabajar de forma independiente. Verbigracia: La historia del Ferrocarril Clandestino de la Libertad y poema (fragmento) sobre Joe Hill

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

hallados en las páginas 467 hasta 470; la historia de Tom Molineaux, boxeador que con sus puños compró las cartas de horro suya y de su esposa, ver la página 455; la experiencia colonial de un ekobio llamado Zaka, ancestro de Agne Brown, que se halla en las páginas 350 hasta la 354; la historia de vida y la experiencia pedagógica del afroamericano Booker T. Washington – ver páginas 365 hasta 369–; la historia de los tres pañuelos protagonizada por Mackandal, en alegoría con la trietnicidad, se encuentra en las páginas 178 y 179; la coronación del Rey Benkos y la Reina María Angola, historia narrada en las páginas 132 hasta 138; el relato del ekobio Capelino y la picaresca – ver páginas 126 hasta 128–; Las historias de los rebeldes fusilados por la inquisición evidenciadas en las páginas 120 hasta la 123; la narración de Kanuris “Mai”, el príncipe esclavizado. Revisar las págs. 76 hasta la 78; relatos de juicios y cacerías inquisitoriales en Cartagena hallados en las páginas 107 hasta la 110, desde la 116 a la 120, 140, 141, 142, 148 hasta la 151.

- C. América es mujer. La presencia femenina (mítica e histórica) es una constante dentro de la obra CGP. Se pueden individualizar historias de ancestros míticos como Sosa Illamba, madre del muntu, que se puede sintetizar en las páginas 69 y 70. Experiencia libertaria, insurrecta y antiesclavista de Miare-Jeanne Lamartinière se lee en las páginas 173 a 175 de forma individual, particular. En la página 185, primer párrafo, aparece una parte de la historia como insurgente pero haciendo parte de un nosotros, lo cual la confunde entre la polifonía. Resalta la voz de Truth Sojourner, abolicionista, activista afroamericana por los derechos de la mujer – ver las páginas 423 y 424–. Harriet Tubman, “la Moisés negra” condujo a su pueblo por el Ferrocarril Subterráneo. Ver págs. 436 y 437. La misma voz de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Harriet Tubman narra la masacre de Fort Pillow, en el marco de la guerra civil. Ver págs. 445, 446 y 447. La creación literaria, mítica de Agne Brown –posible alter ego de Ángela Davis– es la encargada por Changó de hacer la transición entre la violencia bélica, el diálogo democrático, académico y narrar gran parte de la última parte de la novela. Historia que se encuentra diseminada por toda la quinta parte, haciendo énfasis en las páginas 344, 345, 358 a 365.

- D.** El arte como instrumento de manumisión. La poesía, el poema/canto u orikí (poesía de alabanza) se evidencia a lo largo de la obra. Tradiciones orales africanas con base en las ancestralidades, cosmovisiones como la yoruba y bantú llevadas a la escritura. De ahí la oralitura que se puede trabajar en toda la primera parte (en especial los capítulos I y II), el tercer capítulo de la segunda parte y las páginas 156, 157, 186, 187, 188, 241, 242, 255, 331, 351, 353 y 421. Además, las figuras de dos poetas símbolos del Renacimiento de Harlem como L. Hughes – ver páginas 395 y 404– y Claude McKay, ver página 498. Los ritmos y las danzas de la afrodiáspora son las raíces más profundas del arte y la libertad que se evidencian en la obra. Diferentes ritmos musicales como el bullerengue (trabajado en El Muntu Americano, páginas 111, 112, 124, 125, 136, 137, 351, 263 y 264), ritmo que da origen al porro y la cumbia; las coplas populares mestizas evidenciadas en las páginas 94, 162, 263, 264 y 332. También, los blues, soul (canciones de trabajo) y canciones espiritual cantadas en las páginas 354, 373, 374, 393, 409, 450; así como un blues sobre el reclutamiento militar de afroamericanos por parte del Tío Sam (ver las páginas 426 y 427). Sobresale la historia y los blues acompañados por el banjo de Paul Robeson, la Sombra Padre que canta en las páginas 365, 456, 457, 458, 469, 470 y 490. Otro ritmo

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

fuerte dentro de la obra son los lumbalús en las páginas 99, 159, 166, 167. La escultura y la pintura aparecen como instrumentos de libertad en la vida y obra de Aleijadinho (ver la cuarta parte, tercer capítulo), la referencias a la figura del pintor afroamericano Aaron Douglas y el dibujante Elmer Simms Campbell.

- E.** La actividad intelectual creadora del Muntu. La religiosidad del africano y el posterior sincretismo religioso con el cristianismo y el islam hace parte de una respuesta creativa, decolonial de los pueblos de rebeldía y resistencia. Revisar la figura de los babalaos como Ogún Ngafúa (presente en todas las partes de la novela, con amplitud en la primera), Domingo Falupo (segunda parte), Papa Damballa, Bouckman, Don Petro (en la tercera parte), los cuales representan lo religioso, político y organizativo de las comunidades. Formadores de líderes políticos y religiosos (profetas) como José María Morelos (revisar cuarta parte, cuarto capítulo), Marcus Garvey y Malcolm X (revisar la quinta parte de la obra, el segundo capítulo y las páginas 398, 399, 491) que terminan de hacer la adaptación de la lucha política democrática, con la religiosidad de la afrodiáspora y los movimientos religiosos hegemónicos. La respuesta académica, artística, científica se marca en la quinta parte de la novela, donde se destaca el Renacimiento de Harlem y figuras emblemáticas – ver páginas 483, 484, 486, 487, 497, 498—. En la filosofía del Muntu está la respuesta psicoafectiva y epistemológica de los pueblos bantús y yorubas. En toda la novela existe una pedagogía sobre los principios básicos de sobrevivencia y convivencia entre la naturaleza y el ser humano. Donde la existencia humana está concienciada por los ancestros. Un ejemplo claro se evidencia en el poema de la primera parte, Tierra de los Ancestros, donde se describe metafóricamente la relación hombre y tierra. También, en la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

desarmonía generada por el ciclo del oro Ouro Petro (ver página 294). Otra respuesta psicoafectiva se da en la universalización de la resistencia y la lucha por la libertad de todos los pueblos oprimidos, sin importar las razas. Una fraternidad universal que se presenta a lo largo de la novela, pero con notoriedad a partir de la tercera parte de la novela.

- F. Resistencia y lecciones prácticas de lucha.** Una de las tantas lecciones de la novela se da en el ámbito del proceso de resistencia, lucha anti sistémica y contrahegemónica: “Las pequeñas hormigas siempre han derrotado a los elefantes” (Zapata, 1983, p. 65). Destacan técnicas de resistencia pacífica no violenta y los amotinamientos violentos en factorías y naos negreras (primera parte). La guerra de guerrillas de las escuadras cimarronas del Rey del Arcabuco – Benkos B– y la constitución de la primera comunidad autónoma y una muestra en pequeña escala de una revolución decolonial (segunda parte). La lucha transmoderna, la revolución decolonial en Haití y las figuras de Boukman, Toussaint L'Ouverture, etc., que comprende la fase de guerra de guerrillas y la apropiación de las instituciones racionales de la modernidad europea. Única revolución de esclavos que logró apropiarse de los valores republicanos y aplicarlos contra el sistema colonialista y el esclavista europeo (tercera parte). La lucha transmoderna y universal por los Derechos Humanos y Ciudadanos, movimientos como el panafricanismo, la Compañía Naviera La Estrella Negra, Poder Negro, Asociación Universal para la Mejora del Hombre Negro,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Comité Estudiantil de Coordinación de la No Violencia (SNCC), etc., y movimientos de Okupa¹¹ como la "Marcha a Washington" (ver la quinta parte).

G. Aproximaciones a una narratología decolonial. Las estructuras de la oralidad negraafricana son el andamiaje del discurso narrativo de la novela. De estas estructuras se identificó la oralitura como un instrumento de la conservación de la oralidad de los pueblos desde la asimilación y recreación de la cultura escrita en un ejercicio transmoderno. La oralitura tiene como base la palabra viva, las coplas, canciones populares y de culto, los cuentos, leyendas, mitos, poesía, la paremiología popular, proverbios, trabalenguas, jitanjáforas, las preguntas respuestas (revisar página 112 como ejemplo), etc. En el tratamiento del lenguaje irrumpe la lingüística con neologismos como “risallanto (...) dedosríos” (Zapata, 1983, p. 67); deformaciones gramaticales: “mediodifuntomediovivo” (p. 159).

En relación a la posición del autor e interacción de la obra con el conjunto canónico se pudo concluir que Zapata Olivella es un intelectual decolonial que leyó desde la dialéctica la modernidad, combatió las dinámicas del racismo, el clasismo, la alienación mental y la servidumbre humana en Colombia, pero con repercusiones continental. Intelectual comprometido que entretejió con su vida y obra prácticas políticas de liberación e inclusión. Manuel es hijo de su tiempo y contexto, triétnico, que defendió la identidad colombiana y las letras nacionales desde la alteridad, la diversidad, la espiritualidad. Además, combatió, denunció

¹¹ Movimientos sociales que propenden por utilizar inmuebles abandonados o deshabitados para darle un uso social. *Verbigracia*, vivienda a sin techo, granjas comunitarias, movimientos sociales, etc.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

y propuso otras formas de asumir la categoría de “raza”. Ver a Zapata Olivella como un radical que niega la modernidad e impone lo ancestral africano, es negar la postura política y dialéctica del autor. Es condenarlo a ser un remedo de escritor que no supo de cada lado de la historia pugnó.

Ahora, la obra de MZO fue encubierta por el canon literario nacional y latinoamericano. Aunque para la época de la publicación de CGP se desarrollaba el Post Boom Latinoamericano, esta y Manuel son excluidos por la crítica canónica literaria. ¿Por qué la exclusión de Manuel y la obra del canon literario latinoamericano? La explicación no pasa por las técnicas narrativas, el uso de anacronías, los múltiples puntos narrativos, la inclusión del realismo mítico, el compromiso y la denuncia social, las innovaciones lingüísticas. La exclusión del canon literario de la CGP obedece a la posición del autor frente a la historia eurocéntrica reproducida por los libros y la academia, crítica que lo llevó a releer la historia de la afrodiáspora y de nuestra América desde la cosmovisión y la experiencia emancipadora de los pueblos oprimidos. La descentralización de la visión histórica visibiliza los aportes culturales, políticos, psicoafectivos de los afrodescendientes, mestizos e indígenas para la construcción de las repúblicas latinoamericanas. La lectura desde la visión afrocéntrica de la historia y la identificación de vacíos y omisiones de los académicos, constituyó uno de los motivos discriminatorios de la novela. Racismo, clasismo, una guerra editorial por publicar lo que el mercado del lector pide, la complejidad en el discurso narratológico y las múltiples referencias que exigen investigación extra, constituyen otras posibles razones para la invisibilización de la obra.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Dos estructuras narrativas decoloniales evidenciadas fueron el recurso narrativo de la muerte para crear los personajes míticos reales o ficcionales, recurso que subvierte la narratología oficial y los tipos de narradores, y la polifonía que permite conocer el coro de voces de los personajes sin la dictadura del narrador omnisciente. Además, descentraliza la visión individual de la historia y reconstruye las historias desde el contra discurso de las clases populares.

Experiencias Curriculares y Pedagógicas Decoloniales de las Áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales

El corpus de este tercer objetivo específico analizado se basó en el libro *Currículo Decolonial: Prácticas Curriculares y Colonialidad de la Educación*, de los autores López, M., & Ocaña, A. (2019); el artículo *La Enseñanza de la Historia desde una Perspectiva Decolonial* producto de una experiencia pedagógica Argentina recopilada por los investigadores Aguirre, J y Cañueto, G. (2016); una tercera propuesta didáctica fue *Hacia una Didáctica Artística Decolonial. Una Propuesta de Aula Intercultural desde el Pueblo Misak*, propuesta construida por los docentes Bolaños M. J., Tumiñá, J., & Ullune Almendra, C. (2020); finalmente, la tesis de investigación *Formación Docente para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Un Diálogo Pedagógico Decolonial en la Escuela*. El análisis se realizó con base en los aspectos formales y didácticos de las propuestas. *Ex profeso*, se utilizaron subcategorías que identificaran aspectos formales como el contexto del trabajo y las características de una propuesta decolonial, acciones pedagógicas propuestas, diálogo con la normatividad del MEN (competencias, Estándares, PEI, etc.), metodología desarrollada,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

secuenciación, organización funcional, tipos de contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal) y las fuentes utilizadas para la selección de contenidos. Empero, por la extensión de la información no se tuvieron en cuenta en este texto las subcategorías que hacen referencia a los tipos de contenidos y las fuentes utilizadas para la selección de contenidos.

Propuesta decolonial 1. Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación

Análisis de los aspectos formales y didácticos. Categoría. El contexto de la experiencia la ubicó en el municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena y dentro de una comunidad afrocolombiana, campesina y con presencia indígena. Población dispersa, de vocación agrícola y sujeta a la mano de obra en los platanales. Enfrentada al abandono estatal, sitiados por el conflicto armado, problemas sociales, etc. El acompañamiento se focalizó en la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurín (IED) donde se evidenciaron todas las problemáticas de la comunidad insertas en la escuela y en las prácticas discursivas de los estudiantes.

El objetivo del ejercicio fue decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica mediante categorías y rutas metodológicas concretas, una respuesta didáctica decolonial, intercultural. Desde la argumentación de los autores una propuesta “otra” o decolonial debe estar basada en el conversar, observar y reflexionar constante de la comunidad educativa. Nutrirse del análisis constante de las prácticas curriculares para detectar elementos coloniales y ofrecer alternativas,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

ya que la colonialidad muchas veces no se desarrollan en los contenidos sino en la forma como son reproducidas dentro del aula. Paralelo, identificar las prácticas y discursos decoloniales evidenciados dentro de la comunidad educativa, parte esencial para empoderar la comunidad educativa. Tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y su contexto social, cultural y económico. Centrar los esfuerzos pedagógicos en la formación del ser, la identidad y al autoreconocimiento. Por ser una comunidad afrocolombiana se partió, además, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la identidad afro. Resaltaron los autores el empleo de las categorías filosóficas del Buen Vivir y la felicidad del ser. Destacaron categorías como Hacer, Saber y Vivir (sentir) como tres acciones transversales dentro del proceso de construcción de una propuesta decolonial curricular. La experiencia se desarrolló en un contra horario y no interrumpió la normalidad académica de los estudiantes. Insisten en ligar los saberes académicos, los saberes e historias locales, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos subalternizados (para este trabajo una mirada afrocéntrica).

Dentro de las características de la propuesta decolonial, preponderan el empoderamiento del docente dentro de este proceso de construcción y desarrollo del currículo decolonial, sujeto partícipe de la vida comunitaria y parte de esta. El currículo debe ser para toda la comunidad, trascendiendo los espacios del aula de clase, itinerante, espacios dentro del territorio diferente a un recinto hermético. Así como la utilización de fuentes materiales y humanas que respalden los contenidos de aprendizaje como libros, el uso de TIC y las fuentes ancestrales. A modo de síntesis, una propuesta curricular decolonial debe estar centrada en aprender: conocer, hacer, vivir y ser. Además, propender por el diálogo entre saberes y prácticas de tipo académico y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

científico, los saberes locales y ancestrales propios del contexto incluyendo sus problemáticas y los saberes de las diferentes identidades culturales existentes como las cosmovisiones afrocéntrica y amerindias. Un currículo “otro” para vivenciar, practicar y contribuir al proceso de autoconocimiento individual, colectivo, autovaloración, comprensión mutua, valores como el respeto, la solidaridad, etc.

En cuanto a la subcategoría de diálogo con la normatividad del MEN (competencias, Estándares, PEI, etc.), se evidenció que las bases pedagógicas de la propuesta estuvieron en el pensamiento decolonial y una epistemología decolonial pedagogías “otras”, currículos “otros”. Propusieron un nuevo lenguaje investigativo. A su vez, plantearon una alternativa a la propuesta de las pedagogías decoloniales al configurar la memoria, la interculturalidad y la ciencia decolonial. A esta alternativa le denominaron Decolonialogía, basada en la reflexión individual y colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. Si bien es cierto, en la propuesta no tuvo relación directa alguna con Lineamientos Curriculares, sí se enmarca dentro de las dinámicas del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución. En consecuencia, uno de los primeros pasos para la construcción de la propuesta curricular decolonial fue la revisión del PEI y los Planes de Área para identificar posibles formas, discursos y prácticas coloniales y decoloniales. De la misma forma, la propuesta fue soportada por la Ley 70 de 1993, La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y principios de la Etnoeducación (Artículo 56 de la Ley 115 de 1994). No se habló de un Manual de Convivencia, pero sí en pautas de convivencia, respeto, solidaridad, responsabilidad y relación armoniosa hombre-hombre y el hombre con la naturaleza. No hubo presencia como tal un modelo pedagógico, sí el proceso de la enseñanza y el

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

aprendizaje dialéctico entre sujetos. Inexistente el sistema de evaluación, solo valoración, autovaloración del proceso. El estudiante debió alcanzar un grado de responsabilidad dentro del proceso formativo.

En cuanto a la metodología desarrollada se pudo identificar tres acciones metodológicas que sirvieron de instrumentos de recolección, análisis y organización de la información, los cuales fueron adaptados para esta investigación:

A. Conversar alternativo: Diálogo horizontal entre los individuos que conforman la comunidad. Elección y discusión de temas concertados, contextuales y la utilización de los parámetros mínimos para el diálogo.

B. Contemplar comunal: Acción donde la comunidad y los dos facilitadores analizaron de forma conjunta el PEI y los Planes de Área de la institución. El propósito fue identificar formas, discursos, contenidos y prácticas tanto coloniales como decoloniales. Discutir sobre acciones a plantear desde lo decolonial.

C. Reflexionar colectivo: Creación del currículo emergente producto de los dos primeros pasos, basado en principios epistémicos de la colonialidad y la visibilización de las voces subalternizadas, los saberes y las prácticas locales de los pueblos y los parámetros de las ciencias. Propusieron una secuencia de seis acciones concretas (Hacer). A su vez, cada Hacer alberga otras acciones para alcanzar el Hacer propuesto.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Ahora bien, la estructura general del currículo decolonial propuesto en el trabajo se basó en seis acciones o Hacer:

1. Hacer I centrado en la Madre Tierra, la conexión, las formas de relacionarse, medicina tradicional, huerta, soberanía alimentaria, semillero y otros. Este Hacer contiene un “logro general” y ocho pasos o acciones concretas para alcanzarlo.
2. Hacer II basado en la memoria y los saberes de la comunidad. Habla de pasado y presente, decolonialidad del saber y la identificación de acciones de autocolonialidad. Contiene un “logro” y cuatro acciones concretas para alcanzarlo.
3. Hacer III comparte expresiones artísticas de los pueblos locales. Se conversa sobre las potencialidades en lo organizativo, se construye un “logro” y cinco acciones.
4. Hacer IV se enfoca en las historias locales, personajes y procesos comunitarios. Plantea un “logro” y siete acciones a seguir.
5. Hacer V se interesa por la salud, el buen vivir desde la salud, el impacto de los alimentos dentro de la comunidad, los alimentos y la dieta propia. Propone un “logro” y cuatro acciones para alcanzarlo.
6. Hacer VI reconstruye el tejido social por medio de historias de vida de los miembros de la comunidad, prácticas de paz y reconciliación en medio del conflicto armado. Presenta un “logro” y cuatro acciones para cumplirlo.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Para la organización interna del currículo y hacer decolonial se crearon categorías articuladas entre sí y organizadas de forma horizontal. En el denominado mapa de relaciones existen categorías que dan cuenta de la identificación de la institución. No existe nombre de área, ni mención de grado alguno. Los fines de la educación, Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Derechos Básicos de Aprendizaje no aparecen dentro de la propuesta. En su lugar se propone Habilidades (en sustitución de los Estándares), se conserva el Componente y se propone Acciones del Ser y Hacer.

Finalmente, en cuanto a la secuencia de los contenidos temáticos los denominan Saber. Utilizan el Hacer (uno por cada matriz) y las Intensiones (acciones planeadas para cada Hacer). En la categoría Ser, Hacer y Valorar se exponen estrategias didácticas, estrategias de participación concretas para trabajar el Saber desde el Hacer (ver Figura 1).

Figura 1

Estructura del Currículo y Hacer Decolonial

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurínca				
Currículo y hacer decolonial				
Habilidades	Comprensión, reflexión y configuración de saberes y prácticas con la Madre Tierra, a partir de la herencia cultural propia de Tucurínca.			
Componente	Respeto y amor por la naturaleza			
Acciones del ser y hacer	Encuentro sentido y significado al conectarme con la Madre Tierra.			
	Hacer 1		Fase 1	
Saber	Intenciones	Hacer	Sentir	Ser, hacer y valorar

Figura 1. Currículo y hacer decolonial. Tomado de Arias López, María Isabel y Ortiz Ocaña, Alexander, (2019). Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Editorial: U. del Magdalena.

Propuesta Decolonial 2. La Enseñanza de la Historia desde una Perspectiva

Decolonial

Análisis de los Aspectos Formales y Didácticos. Categoría. El contexto de la propuesta didáctica se ubicó en la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Analizó en los currículos de historia de cuarto grado de la secundaria la enseñanza sobre el peronismo y el papel de la mujer. Para los investigadores no existía presencia alguna del colectivo feminista dentro de la enseñanza del peronismo. Colonialidad del saber y poder aplicadas en los contenidos de aprendizaje dentro del Diseño Curricular de Historia de 4to año y reproducidas en las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Los autores indagaron sobre la enseñanza del peronismo dentro de la escuela y la perspectiva de género que debió aplicarse. Buscaron la presencia y el tipo de representación de la mujer obrera de la industria textil marplatense entre 1940-1955. Evidenciaron la colonialidad del saber, del ser y del poder en el ocultamiento, por parte de la historia oficial, del inicio de la industria textil nacional en los telares de mujeres migrantes en la década del 40 del siglo XX, la apertura de pequeñas y medianas fábricas de textiles sostenidas con mano de obra femenina por casi dos décadas. La imagen de una mujer obrera y dueña de su propia fábrica rompe con el prototipo de la mujer peronista que limitaba su participación política y social al voto popular y a los actos de caridad pública. Desafortunadamente, esa imagen no apareció dentro del Diseño Curricular de Historia de 4to año.

Según los autores para la elaboración de una propuesta didáctica alternativa para la enseñanza de la historia se debe partir de la recuperación de las voces subalternizadas que componen el tejido social que construye la historia nacional. Lo cual implica la polifonía de personajes encubiertos, racionalidades, temáticas, recursos y prácticas concretas para analizar e interpretar las diversas fuentes históricas. Destacan el papel del docente como sujeto activo, crítico, profesionales reflexivos. Resaltan el valor de crear preguntas problematizadoras como acciones concretas para generar investigación, choque conceptuales y generen cambios de posiciones en la mentalidad de los estudiantes. La mirada crítica empieza por contrastar las fuentes, interpretar los datos y contextualizarlas dentro del contexto de enunciación.

La propuesta se sustentó desde la pedagogía decolonial, el pensamiento decolonial con enfoque de género y el paradigma otro. No fue una propuesta curricular en sí. Representa una

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

propuesta decolonial de taller pedagógico para trabajar, dentro del aula de 4° secundaria, la enseñanza del peronismo desde el enfoque de género y la visibilización del papel de las mujeres tejedoras marplatenses entre 1940-1955. Taller pedagógico alternativo para aplicar dentro de la escuela en el marco de la normalidad académica. Desarrollaron los pasos del taller pedagógico, los cuales incluyeron tema, objetivos de la clase, contenidos, estrategias, actividad dividida en tres momentos (introducción, problematización y síntesis). Utilizaron recursos iconográficos como fotografías, panfletos publicitarios, vídeos, textos en formato pdf. Aunque no especificaron el tiempo, sí plantearon el desarrollo para dos sesiones en clase.

La metodología utilizada no es del todo clara, no hay mayores datos dentro del texto y soportes académicos. Se pudo identificar el enfoque decolonial, la pedagogía decolonial y el enfoque de género. Bajo esta mirada epistémica se evidenciaron tres pasos dentro de la propuesta:

1. Análisis de los contenidos actuales evidenciados en el Diseño Curricular de Historia de 4° año de secundaria. Se adjunta una figura titulada “Contenido: Unidad 3. De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial” (Aguirre y Cañueto, 2016, p. 16). Se evidenció la ausencia del movimiento de mujeres tejedoras dentro de este periodo denominado el peronismo. De ahí la necesidad de construir una propuesta alternativa.
2. La construcción del taller pedagógico. No se mostró el paso a paso para la construcción del taller y quiénes participaron de forma directa en la elaboración del mismo. Taller pedagógico pensado desde las lógicas institucionales, pero construido con base en contenidos decoloniales y

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

con prácticas colaborativas, participativas. Para ellos se tuvieron en cuenta contenidos como las representaciones sociales de la mujer dentro del peronismo y la mujer como sujeto de la historia.

La estructura general del taller pedagógico decolonial:

1. Tema: “Las mujeres durante el peronismo ¿protagonismo o invisibilidad?” (Aguirre y Cañueto, 2016, p. 16).
2. Objetivos de clase. Formulación de tres objetivos con verbos como reflexionar, analizar y visibilizar el rol y la historia política y social de la mujer durante el gobierno peronista y en general.
3. Contenidos. Propusieron tres contenidos conceptuales y hechos. Es decir, son contenidos que van mucho más allá de los conceptos y plantean una relación entre las categorías que identifican objetos, seres (aparentemente objetivos) y los relaciona directamente con los hechos o experiencias o subjetividades del ser humano. Para ilustrar, el concepto de la mujer se colocó en diálogo con las representaciones mentales subjetivas y sociales que se tienen de la mujer: “La construcción de la representación social de los trabajadores por parte del peronismo” (Aguirre y Cañueto, 2016, p. 17).
4. Estrategias como el análisis de textos continuos y discontinuos sobre el tema y el diálogo con estudiantes sobre problemáticas actuales sobre temas de género.
5. Actividad dividida en tres momentos. Introducción del tema con lectura de textos infográficos, explicación del docente y una pregunta problematizadora para generar debate

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

grupal. El segundo momento visualización un audiovisual sobre la época y desde la visión de Eva Perón y una pregunta problematizadora para el debate. El tercer y último momento alberga lo procedimental, al trabajo en grupo, análisis textual, diálogos basados en preguntas sobre el tema de género dentro de la sociedad actual de los estudiantes. Finaliza con un ejercicio de síntesis para la casa, como la elaboración de un recurso TIC y la entrega para la otra jornada de clase.

6. Recursos como textos continuos y discontinuos, elementos TIC.

7. Bibliografía y material para los alumnos.

Resaltaron la funcionalidad de las preguntas en los estudiantes para fomentar la investigación y el pensamiento crítico. Siguieron las pautas del taller pedagógico, conservaron la estructura, pero los contenidos son reflexivos, críticos y las prácticas pensadas desde el enfoque decolonial y de género.

Propuesta Decolonial 3. Hacia una Didáctica Artística Decolonial. Una Propuesta de Aula Intercultural desde el Pueblo Misak

Análisis de los Aspectos Formales y Didácticos. Categoría. El contexto de la propuesta didáctica se ubicó en la Institución Educativa La Campana, en el Resguardo de Guambía, Cauca. Escuela que alberga en su mayoría estudiantes pertenecientes al pueblo Misak, aunque existen niños mestizos. La investigación tuvo una muestra poblacional conformada por 25 niños y niñas

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

de los grados 2° y 3° de primaria. Centró su campo de investigación en el proceso de aculturización de la identidad y la cultura en la comunidad misak. Fenómeno que fue identificado en los niños, niñas y adolescentes del territorio, los cuales se inclinaban a expresiones artísticas como la música y el baile de los mestizos, en detrimento de las prácticas artísticas propias. El proyecto se llevó a cabo entre el 2017 y 2018, tuvo como objetivo principal “generar un fortalecimiento de las prácticas artísticas tradicionales del pueblo Misak” (Bolaños, Tumiñá & Ullune, 2020, p. 4). Desde el campo de la didáctica se abordó la identidad del pueblo misak y se propuso un ejercicio didáctico decolonial.

Cabe resaltar que la propuesta se enmarcó dentro de las didácticas artísticas decoloniales, planteadas desde la transversalidad disciplinar del área de artísticas. Para la realización de esta propuesta se tuvieron en cuenta los saberes, las experiencias de vida de mayores el idioma y la cosmovisión misak, la implementación de actividades pedagógicas propias, la relación directa entre la danza y la música con la vida en comunidad, la emoción en el aprendizaje, elementos interculturales y decoloniales. Planteó ejercicios como identificar la problemática, analizar las fuentes del problema, plantear posibles soluciones y sistematizar los conocimientos. Otra característica se evidenció en los contenidos los cuales ligaron conocimientos conceptuales con habilidades artísticas, la memoria ancestral misak, experiencias y actividades para la creatividad. Destacó el saber conocer, el saber a hacer y el saber emocional dentro de la construcción de la propuesta.

La propuesta se basó en la pedagogía decolonial, el pensamiento decolonial, principios de la etnoeducación, la interculturalidad y los saberes de la educación artística. Las acciones

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

pedagógicas propuestas giraron en torno al fortalecimiento de lo tradicional desde la música y la danza dentro del marco de la escuela. Involucró la transversalidad del área artística al conjugar la música, la danza y las artes plásticas, así como la relación de estas con la vida en familia y comunidad. Las actividades didácticas propuestas desde la educación artística fueron producto del diálogo con la comunidad, dentro de un acto lúdico que contó con tres acciones pedagógicas concretas: (1) Encuentro entre los mayores del resguardo, músicos ancestrales y las niñas y niños de la institución educativa. (2) Composición, arreglos e interpretación de “la Canción del piojo” (p. 14) en idioma ancestral namui wam. (3) Práctica tradicional dancística como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la identidad desde las prácticas ancestrales. La danza ejecutada es titulada “La chucha” (Bolaños, Tumiñá & Ullune, 2020, p. 14).

Las actividades didácticas artísticas decoloniales estuvieron insertas dentro de las dinámicas de la escuela etnoeducativa, apoyadas en un concepto de didáctica decolonial, principios etnoeducativos y los componentes educativos del área artística. Se desarrolló dentro del horario de clase, rompió con la estructura clásica del aula.

La metodología utilizada en el trabajo fue la Investigación Activa (IA), postulados de la crítica social algunos principios de la etnografía desarrollados en trabajo de campo. Contó con instrumentos de recolección de información como las entrevistas, los diarios personales, observación participante y análisis bibliográfico sobre didáctica, educación artística y la cultura. Con base a esta metodología se abordaron cuatro fases:

1. Identificación de la problemática a trabajar en clase.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

2. Creación del material a trabajar en clase. Socialización comunitaria del material.
3. Aplicación de la didáctica decolonial dentro del aula.
4. Análisis cualitativo de los resultados obtenidos terminada la aplicación de las didácticas artísticas decoloniales.

Se diseñaron dos didácticas artísticas decoloniales, una centrada en la creación e interpretación colectiva de “la canción el piojo” y una segunda que abordó el tema dancístico con la danza de “La chucha”.

I. La didáctica de “la canción del piojo” presentó el esquema:

- Una actividad previa que comprendió temas de logística, formación a niños y niñas en ritmos autóctonos divididos en grupos, templado de tambores e historias orales.
- Creación de “la canción el piojo” bajo la estructura del bambuco y escrita en lengua namui wam, “La canción es en ritmo de seis por ocho (seis octavos) lo cual le da un aspecto jocoso y atractivo” (Bolaños, Tumiñá & Ullune, 2020, p. 16). La letra de la canción tiene la función didáctica, también, de enseñar didácticamente a los niños y niñas a interiorizar las partes del cuerpo humano.
- Actividad 1 donde se practicó la canción en el aula, durante una clase de 50 minutos. Los facilitadores marcaron el ritmo inicial.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- Actividad 2 se practicaron los pasos, la letra en lengua namui wam a los niños y niñas.
Se dejó una grabación para evitar los instrumentos musicales y guiar así el ejercicio de los estudiantes. Los movimientos del cuerpo obedecen a las partes mencionadas dentro de la canción.
- Actividad 3 Pasadas dos semanas se procedió a la audición del canto y los pasos corporales de la canción.
- Actividad 4 se transcribió la letra en la lengua materna y se practica en castellano.
Escritura en idioma ancestral.
- Actividad 5 se escriben y practican diferentes tipos de canciones, tanto en idioma Namtrik como en el español.
- Actividad 6 socializó el repertorio musical con padres de familia y comunidad en general.

II. La didáctica de la danza de “La chucha” se centra en la danza ancestral y hace parte del repertorio de la comunidad misak. Se elaboraron las actividades:

- Actividad 1 aplicó un ejercicio individual y constante de los pasos de la danza para la interiorización por parte de los niños y niñas.
- Actividad 2, se dividió en dos grupos necesarios para la danza y revisión de editor de partituras para pasar la melodía.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- Actividad 3 transversalización de la propuesta didáctica con el arte plástico y se produjo una pieza que simbolizaba “la chucha” o zarigüeya. La figura fue construida de forma colectiva y con materiales como madera, cuero, colbón, etc. La figura es utilizada dentro de la danza en la etapa final de esta.
- Actividad 4 socializó en el municipio de Piendamó, Cauca, la danza por parte de los estudiantes.

Resaltó la funcionalidad de las expresiones artísticas de los pueblos indígenas que pueden ser sistematizadas en estrategias didácticas.

Propuesta Decolonial 4. Formación Docente para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Un Diálogo Pedagógico Decolonial en la Escuela

Análisis de los Aspectos Formales y Didácticos. Categoría. La propuesta se enmarcó dentro de un trabajo de tesis y fue el resultado de la formación de profesores de básica primaria del Colegio Parroquial Santiago Apóstol en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Colegio privado de carácter católico, privado y ubicado en Funza, Cundinamarca. Trabajo que duró aproximadamente un año, contó con el apoyo de todo el equipo docente

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Se pudieron ubicar algunas características del diseño de una propuesta curricular decolonial tales como: Identificar y trabajar sobre las prácticas y discursos propios de la colonialidad, generar espacios de discusión comunitaria constante sobre todos los ámbitos del ser (político, social, religioso, económico, etc.), la mirada crítica frente a los contenidos conceptuales y procedimentales interiorizados por el docente y reproducido en el proceso de enseñanza, propender por generar acciones reflexivas sobre la historia eurocentrista impartida en los textos y contextos sociales, centrarse en los problemas del contexto de enunciación, se puede ligar el trabajo con la institucionalidad de la escuela (acto transmoderno) y en la apropiación del PEI, adecuar las temáticas desde la perspectiva decolonial, la consolidación de la identidad como pueblos triétnicos, la importancia de qué enseñar y cómo hacerlo y los recursos a utilizar, la relación coherente entre los conocimientos y la práctica de estos saberes.

La pedagogía decolonial, la acción reflexiva, la interculturalidad, las categorías del Análisis del Discurso para identificar temas claves dentro de los discursos docentes y el diálogo grupal fueron acciones pedagógicas propuestas para esta investigación. Proceso que permitió que los docentes se concienciaran e identificaran con las temáticas de la CEA, a partir de la interiorización de la cosmovisión afrocéntrica. El proceso de formación contó con cuatro fases pedagógicas:

- A. Entrevistas estructuradas a docentes que arrojaron información sobre importancia e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).
- B. Grupo focal donde compartieron experiencias, percepciones, imaginarios en la implementación y en la formación en CEA.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- C. Desarrollo de dos talleres que trabajaron las raíces genealógicas en los docentes, utilizando el método genealógico, y las diferentes explicaciones sobre la evolución humana.
- D. Implementación de cuatro unidades temáticas, una por cada periodo. Cada unidad presentó contenidos conceptuales representativos, autores, textos, elementos TIC y elementos teóricos.

El trabajo de tesis y la propuesta tuvieron como bases un gran marco legal que involucró la Constitución de 1991, la Ley General de la Educación y el Decreto 1122 de 1998 que regula la enseñanza de CEA. Leyes que justifican la necesidad de implementar la CEA.

La metodología utilizada en el trabajo fue la Investigación Acción Reflexión (IAR) y postulados de la etnografía. Para el desarrollo de la propuesta pedagógica decolonial se plantearon talleres para los docentes y unidades distribuidas en los cuatro periodos académicos del año escolar. El proceso de reflexión de las prácticas y los discursos de los docentes con respecto a temas como etnia, racismo e imaginarios eurocéntricos fue constante.

Dentro del trabajo de investigación se explicó el diseño y organización de las cuatro unidades trabajadas con los docentes. Las unidades se encuentran organizadas en tres casillas: Unidad, objetivo y temática:

- Unidad 1: Denominada “Patrimonio Cultural Afrocolombiano” (Cardoso y López, 2017, p. 60). Centró el trabajo en la re-lectura de la literatura afrocolombiana, realizó un listado con una decena de escritores(as). El objetivo fue el acercamiento a la poesía afrocolombiana,

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

cuentos, tradición oral, ritmos musicales, cosmovisión afrocolombiana. Se trabajaron y discutieron textos, grabaciones orales, etc.

- Unidad 2: Explora la historia de África y la afrodiáspora. El objetivo fue “reconocer los aportes históricos de los pueblos africanos en la consolidación de la identidad y raíz histórica de Colombia” (Cardoso y López, 2017, p. 64). Se utilizaron recursos audiovisuales, fragmentos de José Antonio Caicedo sobre la memoria escrita de la afrodiáspora.

- Unidad 3: Abordaron elementos jurídicos y políticos. Trabajaron temas como los derechos políticos, los sujetos sociales y políticos, la exclusión política y social hacia el afrocolombiano, el racismo y sus múltiples caras. El fin de esta unidad fue el “reconocimiento que en términos jurídicos se han logrado para la erradicación de toda forma de discriminación racial en las relaciones transformar las formas de entender las acciones jurídicas, la educación y la diferencia cultural” (Cardoso y López, 2017, pp. 71-72).

- Unidad 4: Diseños de propuestas de los docentes donde se implementaron estrategias didácticas para enseñar a los estudiantes los temas vistos en las unidades anteriores. Aquí se evidenció el producto realizado por los docentes que recibieron la formación.

A manera de colofón, del corpus analizado se utilizaron características como la funcionalidad de los contenidos de aprendizajes, la propensión por generar acciones reflexivas, centrar los contenidos en los problemas del contexto, la interculturalidad, la funcionalidad de las preguntas en los estudiantes para fomentar la investigación y el pensamiento crítico, la recuperación de las

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

voces subalternizadas que componen el tejido social que construye la historia, importancia del hacer y el desarrollo de habilidades, *verbigracia*.

Propuesta de Contenidos de Aprendizajes Decoloniales con Saberes Culturales

El tercer capítulo contiene la respuesta a la pregunta de investigación y la presentación de la propuesta de contenidos decoloniales con saberes culturales evidenciados en las dos obras narrativas analizadas. En el primer subcapítulo se responde a la pregunta de investigación, se describe la estructura de la propuesta, la organización de los saberes culturales decoloniales y otras particularidades sobre el diseño. El segundo subcapítulo presenta la propuesta de contenidos culturales decoloniales.

Es preciso señalar que esta propuesta fue el resultado de un proceso de investigación cuyo contexto asume que la exclusión histórica, social, política, cultural y económica en Colombia es un fenómeno pensado desde la colonialidad y actúa como un gran dispositivo de normalización constitutivo del presente y la modernidad/colonialidad. Además, fue un ejercicio transmoderno que constituye una apuesta política, epistémica, una propuesta alternativa curricular, no un manual con ínfulas de universalidad y “fórmulas” decoloniales. De tal suerte que, no existen rutas metodológicas para elaborar contenidos de aprendizajes, currículos o libros de texto con enfoque decolonial de forma mecánica y masiva. Existen propuestas didácticas, metodologías alternativas que permiten evidenciar experiencias colectivas o aportes individuales centrados en pedagogías decoloniales.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Ejercicio propio de la transmodernidad que tuvo como base los saberes culturales, con enfoque decolonial, evidenciados mediante las categorías de los ECD en las obras literarias contrahegemónicas del intelectual indígena Manuel Quintín Lame Chantre y su homólogo latinoamericano Manuel Zapata Olivella. Diseñar los propios contenidos de aprendizaje es un acto político, puesto que arrebató la formación del estudiante a la industria editorial y organiza el proceso de enseñanza de acuerdo a las voces de la comunidad educativa y su contexto real.

Como recurso final, la propuesta se pensó para guiar el trabajo de inclusión de los saberes amerindios y afrocolombianos, los principios de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de los contenidos de aprendizaje y teniendo como base las obras narrativas referenciadas de MQL y MZO.

El Cómo del Diseño de la Propuesta

La propuesta contó con cuatro momentos para su elaboración. En el primero se realizó un análisis a dos libros de texto desde las categorías de aspectos formales y didácticos y una segunda categoría basada en un análisis macro-discursivo. Procedimiento que permitió identificar en los libros de texto analizados prácticas y discursos que reproducen la colonialidad del poder, saber y ser. Así como la inexistencia de argumentos o discursos que analicen y reflexionen sobre problemas regionales como la desigualdad multimodal, los conflictos armados, calentamiento global, soberanía alimentaria y racismo dentro de la Latinoamérica, *verbigracia*. De la misma forma, se evidenció que los contenidos conceptuales y el corpus literario se

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

restringen a un periodo cronológico concreto, al canon literario y la historia “oficial”. No existe intertextualidad con temas de actualidad y por ende se desliga los contenidos de aprendizaje de los contextos locales y las necesidades genéricas de las niñas, niños y adolescentes. Por su parte, el corpus literario seleccionado para los dos libros de texto dista mucho de una *función de compromiso* y de ser producto de una constante histórica de los pueblos. Por otro lado, se identificó la *función evasiva* de las obras literarias en cuanto no define a la literatura como hecho social, creador, cambiante y testimonio de la historia nacional. El corpus literario seleccionado elude, en gran medida, el contexto social, los problemas regionales como la desigualdad multimodal, los conflictos armados, etc. Finalmente, este paso metodológico ratificó la elección de las obras *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y *Changó, El Gran Putas* por el carácter transmoderno que liga las luchas políticas, las instituciones y epistemologías emancipatorias de la modernidad y las racionalidades ancestrales amerindias y la diáspora africana.

El segundo paso consistió en reconocer saberes culturales decoloniales en las dos obras narrativas referenciadas de Quintín y Zapata. Ejercicio que tuvo como instrumento de análisis las categorías de los ECD, la narratología textual y el pensamiento decolonial. Análisis que permitió identificar saberes culturales narrados desde la periferia, las experiencias y las racionalidades de los pueblos subalternizados. Como se anotó en el apartado de Técnicas de Investigación, los ECD asumen una posición crítica, dialéctica frente al contexto, el lugar de enunciación, las relaciones de poder y la relación con el discurso. A su vez, los ECD examinan, legitiman, recrean y contribuyen a la afirmación y evolución de los procesos identitarios, discursos y los escenarios

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

de lucha de los pueblos marginados por el paradigma modernidad/colonialidad. Ahora bien, los saberes culturales identificados dentro de los libros *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y *Changó, El Gran Putas* se constituyen en contenidos culturales del orden de las ciencias sociales, el humanismo, la filosofía, el arte, la religiosidad, la oralidad y la identidad étnica como un hecho político, la conciencia nacional desde la periferia, lecciones prácticas de lucha y resistencia, etc. Luego de estar plenamente identificados los contenidos se realizó un ejercicio de lectura y comparación de estos para encontrar temas en común, transversales, que permitieran algún tipo de organización. Procedimiento que posibilitó agrupar todos los contenidos de saberes culturales decoloniales en tres grandes componentes – saberes generales y compartidos entre las dos obras analizadas–, los cuales albergan otros saberes culturales decoloniales afines. Además, los componentes facilitan la organización, la aplicación de la propuesta, el desarrollo de actividades y la posibilidad de darle unidad al abordaje de los contenidos. No se trata de ninguna manera de dividir el conocimiento como en el modelo educativo nacional, ya que todos los saberes y componentes se pueden trabajar de forma transversal y están íntimamente ligados entre sí. Por ejemplo, la memoria histórica de los pueblos se consolida en y con la tradición oral y cultural. A su vez, estas van ligadas con las respuestas materiales como el arte, la pedagogía y las respuestas psicoafectivas como la religiosidad, filosofía, entre otros.

Un tercer momento estuvo en determinar la estructura de la propuesta de contenidos de aprendizaje en clave decolonial. Para este proceso se analizó un corpus de experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales de las áreas de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Análisis que posibilitó identificar características y categorías básicas utilizadas para la elaboración de contenidos de aprendizaje, unidades didácticas y afines desde un enfoque decolonial a saber de:

- A. No basta con el saber y el hacer. Es imperativo reflexionar, saber comprender, pensar por sí mismo y colocarse en el lugar del otro.
- B. Partir de la recuperación de las voces subalternizadas que componen el tejido social que construye la historia nacional. Lo cual implica la polifonía de personajes encubiertos, racionalidades, temáticas, recursos y prácticas concretas para analizar e interpretar las diversas fuentes históricas.
- C. Basarse en las necesidades del contexto y acciones transversales como observar, conversar, compartir, construir, reflexionar.
- D. Desprendimiento de las categorías y nombres de la lógica eurocéntrica. Exhortan al desarrollo de un nuevo lenguaje de las ciencias sociales, y por qué no, de las humanidades y la literatura. Decolonizar el lenguaje es una tarea pendiente para este tipo de ejercicios de desobediencia epistémica.
- E. La interculturalidad entendida desde la doble función como elemento conceptual académico y como proceso/proyecto epistémico, plataforma política, social, ideológica. Encaminada a la creación de un proyecto de vivir, existir y persistir de las comunidades, al mejoramiento de las capacidades básicas para un buen vivir.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- F. Diálogo permanente entre la comunidad y orientada hacia la construcción de un currículo propio, basado en necesidades del contexto y acciones transversales como observar, conversar, compartir, construir, reflexionar.

En el cuarto y último paso metodológico se configuraron las categorías para la creación de la propuesta de contenidos de aprendizajes con saberes culturales decoloniales evidenciados en las obras narrativas de Manuel Quintín Lame, *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas* y Manuel Zapata Olivella, *Changó, El Gran Putas*. La estructura de la propuesta se dividió en dos partes y tuvo en cuenta categorías como:

1. La primera parte registra las relaciones entre la Habilidad (categoría que intenta sustituir el concepto de competencia), el Componente (categoría que permite agrupar los saberes decoloniales compartidos entre las dos obras analizadas de forma genérica) y Acción Psicoafectiva (categoría que aspira reemplazar el contenido actitudinal).
2. La segunda parte ordena en secuencia el Saber Cultural (contenidos conceptuales), la Pregunta Problema (categoría que permite el reflexionar, saber comprender, pensar por sí mismo, colocarse en el lugar del otro, el diálogo colectivo y activación de saberes previos), el Hacer (contenidos procedimentales) y las Referencias (las cuales permite ubicar en las dos obras narrativas las páginas donde se evidencian los saberes culturales decoloniales a trabajar y propone otro tipo de material para complementar los contenidos).

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

A manera de colofón, la propuesta de contenidos de aprendizajes con saberes culturales decoloniales se puede desarrollar en el aula escolar o dentro de las comunidades que pretendan trabajar los principios de la etnoeducación, los Estudios de la Cátedra Afrocolombiana, la creación de materiales didácticos propios, inclusivos y con enfoque decolonial o como guía para releer *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas y Changó, El Gran Putas* desde los Estudios Críticos del Discurso y los planteamientos del pensamiento decolonial.

Toda la propuesta se diseñó pensada en la escuela pública colombiana, espacios comunitarios, el contexto socio-económico y la experiencia del investigador en el quehacer docente y facilitador comunitario. Vital resulta el papel del facilitador, del docente o tallerista, el cual debe asimilar la propuesta con antelación, conocer las obras narrativas, explicar *grosso modo* a los asistentes la estructura de la misma, llegar acuerdos sobre el alcance del Hacer, garantizar los recursos materiales para el desarrollo de la propuesta, pactar tiempo y espacio de trabajo.

Propuesta Decolonial de Contenidos de Aprendizajes Basada en Saberes Culturales

Evidenciados en las Obras *Los Pensamientos del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas y Changó, El Gran Putas*

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

PROPUESTA DE CONTENIDOS DECOLONIALES
BASADA EN SABERES CULTURALES EVIDENCIADOS EN LAS OBRAS
LOS PENSAMIENTOS DEL INDIO QUE SE EDUCÓ DENTRO DE LAS SELVAS COLOMBIANAS
Y CHANGÓ, EL GRAN PUTAS.

HABILIDAD	Releer, reinterpretar y reorganizar la historia de nuestra América narrada desde las voces subalternizadas y sus gestas libertarias.
COMPONENTE	La memoria histórica de los pueblos y las experiencias locales.
ACCIÓN PSICOAFECTIVA	Auto reconocerse como producto de una historia, de una geografía y de un mestizaje triétnico.

SABER CULTURAL	PREGUNTA PROBLEMA	HACER	REFERENCIAS
Memoria histórica de los pueblos: - La historia de nuestra América narrada por los pueblos subalternizados. - Las rutas de la lucha en <i>Changó, el Gran Putas</i> y la obra	¿Cuál es la relación entre racismo, clasismo, la exclusión multimodal y las ciencias sociales e historia en nuestra América?	- Introducción a los saberes decoloniales y la crítica del eurocentrismo. Visualización de material audiovisual. - Lectura previa de toda la obra de CGP y las páginas referenciadas en casa, según metodología de los facilitadores. Relectura en clase de las obras, colocando énfasis en los momentos históricos. Sirve mucho que los facilitadores acompañen el	- Vídeos sobre el eurocentrismo, colonialidad, historia y América Latina: <i>Crítica a los saberes coloniales y al Eurocentrismo</i> https://www.youtube.com/watch?v=OYyQgx07B0A <i>¿QUIÉN DECIDE LO QUE APRENDEMOS? EL EUROCENTRISMO DE LOS CONOCIMIENTOS</i> https://www.youtube.com/watch?v=P9OF-fmch44 <i>Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal</i> https://www.youtube.com/watch?v=6GLzHSIGf4o <i>¿Qué es el Eurocentrismo? - Javier Garrido</i> https://www.youtube.com/watch?v=QTlpUw2SeFE

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

<i>Los Pensamientos.</i> Cartografía. - Los negros y los indios sí tienen nombres ancestrales.		proceso de lectura y en una matriz identificar los hitos históricos y sitios geográficos relevantes dentro de la obras. - Construir una línea de tiempo que sintetice los hitos históricos de la afrodiaspora evidenciadas en las obras y sintetizadas en la matriz anterior. La línea puede ser a mano alzada o en formato digital. Incluir mapas conceptuales por cada momento histórico. - Se utiliza la información de los sitios geográficos, registrada en la matriz anterior, para realizar una cartografía social que referencie las rutas de Quintín Lame en su proyecto político, las principales rutas afrodiaspóricas del Muntu, personajes y gestas. Trabajo en grupos focales.	- Todas las historias contadas en CGP son hitos para una historiografía sobre la epopeya libertaria del pueblo afrodiaspórico. Esto reemplaza la historiografía eurocéntrica (precolombino, conquista, colonia, república y modernidad). Trabajar toda la obra como documento histórico. En MQL y su obra <i>Los Pensamientos</i> se puede evidenciar elementos para una historiografía en el libro 1, capítulo IV y las páginas 158 y 191. Libro 2, página 207 (tercer párrafo), página 230 (segundo párrafo). - Ejercicio de cartografía. Dentro de toda la obra de <i>Changó</i> existe una mención considerable de accidentes geográficos en tres continentes, Ejemplo: Galamani, Kenia. Níger. Sao Thomé, etc. En la obra de Quintín Lame destacan, por ejemplo, Cauca como Tierradentro, Puracé, etc. - A lo largo de CGP se nombran cientos de pueblos y reinos. Revisar páginas 126, 472, el capítulo dedicado a Morelos en la cuarta parte y el segundo y tercer capítulo de la primera parte para una búsqueda concreta. Manuel Quintín Lame destaca el pueblo
---	--	--	---

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		- Reflexionar de forma grupal sobre los estereotipos, imaginarios, conceptos, representaciones del ser amerindio y el afrodiaspórico en Colombia del siglo XXI. - Elaboración de infografías informativas con los nombres de pueblos y reinos, evidenciados en las páginas referenciadas. Exposición de las infografías. -Lectura y organización de información del ensayo de MZO <i>El constituyente y las etnias y La amerindianidad enajenada</i>.	Páez, guananí. Información evidenciada en toda la obra. Ejemplo, páginas 207, 238, 248. Completar la temática con los ensayos de MZO titulados <i>El constituyente y las etnias y La amerindianidad enajenada</i>. Ver https://drive.google.com/file/d/1OOddb4yul-uaYHDtC2WlfIS1qTBRQb9N/view
Luchas decoloniales, lecciones y experiencias de(s)coloniales:	¿Cuáles son las características del eurocentrismo y su función dentro de la historia enseñada en los libros de texto y literatura?	- Escuchar y gozar historias orales de cimarrones, palenqueros y recreación de la luchas afroamericanas en América (ver referencias). Dialogar colectivamente sobre las experiencias escuchadas y contrastar con las luchas	- Podcast y programas de radio sobre historias orales de luchas decoloniales: <i>Comunidades de Libertad - Narrativa Afro Latina Colombia. Tres Cuentos Literary Podcast.</i> https://podcasts.apple.com/de/podcast/tres-cuentos-literary-podcast/id1352098030?i=1000470352814 <i>Podcast Benkos Biohó – Especial – Día de la Afrocolombianidad.</i>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- De las cimarronadas a la lucha por los derechos civiles. - La experiencia política y organizativa de MQL (la disciplina). El derecho mayor. - La revolución haitiana como experiencia de republicanismo transmoderno.		de los pueblos hoy día. Dibujar algunas historias orales. - Leer las historias de luchas, que van desde las cimarronadas, quilombos hasta la apropiación transmoderna de los valores republicanos. Personajes como Benkos, Gunga Zumbi, Toussaint L'Ouverture y Malcom X. Elaboración de memes en texto y humorísticos, fanfiction, infografías biográficas u otros. - Leer sobre la experiencia política y lecciones prácticas de lucha en la obra de MQL (ver referencias). Conversar grupal sobre las ideas claves, percepciones y demás elementos argumentativos. Sintetizar la experiencia de Quintín por medio de organizadores de información. Propuesta de inventar coplas o rajaleñas con las ideas claves.	https://www.youtube.com/watch?v=wwwQdeDBEHk <i>#1 Hijos e hijas del palenque de Benkos en Valledupar</i> https://anchor.fm/still-pardo/episodes/1-Hijos-e-hijas-del-palenque-de-Benkos-en-Valledupar-eagvmh <i>Asesinato de líderes africanos: Tomás Sankara y Patricio Lumumba, parte I.</i> https://e-radio.edu.mx/Negro?id_podcast=2703 <i>Haití, pieza clave en la Independencia de Colombia.</i> https://podcasts.apple.com/co/podcast/hait%C3%AD-pieza-clave-en-la-independencia-de-colombia/id1489512072?i=1000458039515 - Historias de luchas CGP, cimarrones y otros: Destacan técnicas de resistencia pacífica no violenta y los amotinamientos violentos en factorías y naos negreras (primera parte). La guerra de guerrillas de las escuadras cimarronas del Rey del Arcabuco – Benkos B– y Gunga Zumbi y la constitución de las primeras comunidades autónomas y una muestra en pequeña escala de una revolución decolonial (segunda parte). La lucha transmoderna, la revolución decolonial en Haití y las figuras de Boukman, Toussaint L'Ouverture, etc., que comprende la fase de guerra de guerrillas y la apropiación de las instituciones
--	--	---	---

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		- Lectura de un artículo del Taita Lorenzo Muelas H sobre el Derecho Mayor. Sintetizar información en un organizador de información. Contrastar con la experiencia política y lecciones prácticas de lucha en la obra de MQL. - Leer el texto propuesto sobre la revolución haitiana. Resaltar la importancia, personajes, ampliar la información y sintetizar en una supernota, un poema, una improvisación teatral y una exposición magistral. Trabajo en grupos focales.	racionales de la modernidad europea (tercera parte). La lucha transmoderna y universal por los Derechos Humanos y Ciudadanos, movimientos como el panafricanismo. Personajes como Marcus Garvey, Malcom X, etc. (ver la quinta parte). - Experiencia política y lecciones prácticas de lucha en la obra de MQL. Revisar libro 1, capítulo V, VII, VIII, IX, X y libro 2 en el capítulo IV, VI. - Revolución haitiana. Revisar la obra de CGP tercera parte, La Rebelión de los Vodús. - texto <i>El Derecho Mayor no prescribe</i>, Lorenzo Muelas. https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/wp-content/uploads/2019/10/019_Muelas_2000.pdf - El artículo <i>La Revolución Haitiana. Una respuesta cultural a Francia y Occidente</i> de Pedro Alexander Cubas Hernández (2007).
--	--	--	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

**PROPUESTA DE CONTENIDOS DECOLONIALES
BASADA EN SABERES CULTURALES EVIDENCIADOS EN LAS OBRAS
LOS PENSAMIENTOS DEL INDIO QUE SE EDUCÓ DENTRO DE LAS SELVAS COLOMBIANAS
Y CHANGÓ, EL GRAN PUTAS**

HABILIDAD	Reconocer en las tradiciones orales la realidad evolutiva de los pueblos y su fuerza creadora identificadora.
COMPONENTE	Las tradiciones orales y la preservación cultural como hechos políticos.
ACCIÓN PSICOAFECTIVA	Valorar y vivenciar los saberes orales dentro de la cotidianidad individual y comunal.

SABER CULTURAL	PREGUNTA PROBLEMA	HACER	REFERENCIAS
Historias orales locales: - Experiencias libertarias como testimonios de los sujetos afrodiaspóricos. - La figura del griot, el narrador de historias. - Relatos de los juicios inquisitoriales en Cartagena.	¿De qué manera las historias locales, saberes populares y la tradición oral de los pueblos contribuyen a un proyecto de vida personal y de nación inclusiva?	- Escuchar el sentipensar de la comunidad, historias de vida locales. Las historias pueden ser grabadas en formato audio de celulares y luego un ejercicio de edición por parte de los facilitadores. Proyecto de creación o fortalecimiento de una audioteca local. - Lectura colectiva de las historias propuestas en las referencias. Identificación del tipo de sociedad, valores, los estereotipos y los prejuicios cuestionados.	- La historia de Tom Molineaux, (ver la página 455); la experiencia colonial de un ekobio llamado Zaka, páginas 350 hasta la 354; la historia de vida y la experiencia pedagógica del afroamericano Booker T. Washington (ver páginas 365 hasta 369); la historia de <i>Los Tres Pañuelos</i> protagonizada por Mackandal, en alegoría con la trietnicidad, se encuentra en las páginas 178 y 179; la coronación del Rey Benkos y la Reina María Angola, páginas 132 hasta 138; el relato del ekobio Capelino y la picaresca (ver páginas 126 hasta 128); Las historias de los rebeldes fusilados por la

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		- Escucha de algunos griots, afrodescendientes: Mario Riáscos, Liz Alfonso, Boniface Ofogo. Ver en las referencias. - Seleccionar dos historias leídas en clase y ambientarlas por medio de opciones como “Draw My Life”, cómic digital o papel y lápiz, álbum de fotos en Power Point, etc. Socialización de la actividad.	inquisición, páginas 120 hasta la 123; la narración de Kanuris “Mai”, el príncipe esclavizado (revisar las págs. 76 hasta la 78); relatos de juicios y cacerías inquisitoriales en Cartagena hallados en las páginas 107 hasta la 110, desde la 116 a la 120, 140, 141, 142, 148 hasta la 151. - El griot es el cantor, relator e historiador oral africano occidental. En CGP se evidencia en la imagen de Ngafúa que canta acompañado de la kora (Toda la primera parte), Nagó el guerrero cantor que aparece en Libro de Bitácora y la figura de Pupo Moncholo, el tamborero. Figura presente en la segunda parte. Revisar canciones en páginas 124-125, 140, completar la temática con el texto <i>El papel de los Griots como cantores-historiantes y mediadores sociales</i>, de Jorge Arturo Chamorro. - Enlaces de relatos orales de griot: Liz Alfonso https://www.youtube.com/watch?v=bT6_DLpi2mY Mario Riáscos
--	--	--	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

			https://www.youtube.com/watch?v=pj6ok5dkgEo Boniface Ofogo https://www.youtube.com/watch?v=oBA6cIRtt2M
La Palabra Viva de la poesía de los pueblos: - Oríkís africanos y la visión mágico-religiosa. - Poesía en prosa en la escritura de Manuel Quintín Lame. - Riqueza plástica de las lenguas ancestrales y el uso del lenguaje. - La poesía afroamericana en del Renacimiento de Harlem. Los casos de L. Hughes y Claude McKay.	¿Cuáles razones sustentan la afirmación que no existe pueblo alguno en la tierra sin poesía?	- Recital de poesía por parte de los participantes. Se pueden elegir poemas, canciones, retahílas, décimas, todo discurso poético y musical propio o de autoría colectiva. Ambientar el recital con ejercicios musicales, danza y teatro. Si se prescinde de material, se puede utilizar los oríkís referenciados. - Lectura de los oríkís que están en la referencia. Interpretar los textos poéticos e identificar los elementos religiosos, mágicos y cosmogónicos. - Analizar lo estético y los temas poéticos en la prosa poética de MQL y los poemas encontrados en la primera parte, La Tierra de los Ancestros, en CGP. - Profundizar en la vida y obra de L. Hughes y Claude McKay. Lectura grupal de los poemas referenciados. Luego, leer	- Los oríkís Se encuentran en toda la obra. Ejemplos: toda la primera parte (en especial los capítulos I y II), el tercer capítulo de la segunda parte y páginas cómo 312, 313, 421, 422 y 451. - Revisar los poemas encontrados en la primera parte, La Tierra de los Ancestros, en CGP. - En el texto de Manuel Q. Lame se pueden evidenciar fragmentos poéticos en prosa, oralitura a lo largo del texto. Pero, se puede trabajar directamente las páginas 164 (segundo párrafo), 234 (segundo párrafo), 206 (tercer y cuarto párrafo), 238 (toda la página). - Fragmentos de poemas del Renacimiento de Harlem como L. Hughes (ver páginas 395 y 404) y Claude McKay (página 498). Poemas (<i>El negro habla de los ríos y Si hemos de morir</i>). Ambientar con poemas Hughes ambientados desde las TIC. Ejemplo: Las Historias de Tía Sue (Langston Hughes)

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		los poemas de Victoria Santa Cruz <i>Me gritaron negra!</i> y <i>Negra soy</i> de Mary Grueso Romero. - El “cadáver exquisito”, juego de creación poética colectiva.	https://www.youtube.com/watch?v=OhnxPJcJ2-Q Poema declamado https://www.youtube.com/watch?v=FpDEWfMzCLO
Teatro y la paremiología anónima: - La experiencia del Teatro Anónimo Identificador. La obra <i>Rambao</i> y la adaptación de un cuento al teatro. - Una lectura desde el teatro a la obra de MQL. - El proverbio y la sabiduría oral ancestral.	¿Cómo se relaciona el teatro con las gestas libertarias, la identidad de los pueblos, saberes populares y las experiencias comunales?	- Visualización de experiencias de teatro nacional y popular (ver las propuestas en las referencias). Compartir y reflexión sobre las obras visualizadas. - Lectura del artículo del investigador Fernando González Cajiao, (ver referencias), sobre la experiencia del Teatro Anónimo Identificador y un segundo artículo de MZO titulado <i>Comparsas y teatro callejero en los carnavales colombianos</i>. Organización de las ideas principales y evaluación colectiva del proceso de adaptación del cuento popular <i>Rambao</i> y el montaje de la obra.	- Obras teatrales populares, experimentales y colectivas propuestas: <i>Cuadros de la Insignificancia</i> https://www.youtube.com/watch?v=Dm7gEaQut2A <i>Guadalupe Años Sin Cuenta</i> https://www.youtube.com/watch?v=1Vt--wza60 <i>Danza Drama Rabinal Achí</i> https://www.youtube.com/watch?v=Kn_KWDdMUdw - Sobre el teatro anónimo identificador. Leer el artículo <i>Experimento Teatral en Colombia: El Teatro Identificador</i>, de Fernando González Cajiao. https://journals.ku.edu/index.php/latr/article/viewFile/229/204 <i>Comparsas y teatro callejero en los carnavales colombianos</i>. Zapata Olivella. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletín_cultural/article/view/5617/5854

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		- Revisar grupalmente la experiencia de la comunidad de Cumbal, Nariño y la recuperación de la memoria de MQL por medio de la adaptación al teatro. Sintetizar las ideas claves y metodologías empleadas. Ver referencias. - Ejercicio de adaptación creativa de una escena narrativa de las obras trabajadas de MQL y MZO (ver referencias). Conservar los textos originales. - Presentación de la adaptación al teatro realizada por el grupo (hacer anterior). Disponen de vestuario, máscaras, etc. - Diseño de una cartilla artesanal con la paremiología popular. División del grupo por (refranes, proverbios, adivinanzas). La paremiología se encuentra a lo largo de las obras de MQL y MZO y la investigación local (familia, mayores, colegio). Revisar referencias para ver ejemplos.	- La experiencia de la comunidad de Cumbal, Nariño y la lectura teatral de la obra de MQL. Revisar páginas 17 hasta 20. https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/5615/3530/manuel_quintin_lame_hoy.pdf - Historias para adaptar en el texto de MQL: Página 163 y 171. También, sobre la prehistoria y la mirada del indígena frente a la conquista (págs. 158 hasta 161 y 230, 231). En cuanto a la obra de MZO se pueden adaptar sobre el Harlem negro desde los intelectuales afroamericanos (págs. 484 hasta 486); La historia de Zaka e incluye una pieza de música, (págs. 372 hasta 374). - La Paremiología. Por ejemplo, en MZO ver la página 62, 65. En MQL ver las páginas 163, 116, etc. Completar la información sobre paremiología con teoría expuesta en las páginas 136 a 141 del libro <i>La literatura oral y popular de nuestra América</i>. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=41078
--	--	---	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

**PROPUESTA DE CONTENIDOS DECOLONIALES
BASADA EN SABERES CULTURALES EVIDENCIADOS EN LAS OBRAS
LOS PENSAMIENTOS DEL INDIO QUE SE EDUCÓ DENTRO DE LAS SELVAS COLOMBIANAS
Y CHANGÓ, EL GRAN PUTAS**

HABILIDAD	Identificar, resaltar y ahondar en los aportes materiales y psicoafectivos de los pueblos amerindios y de la afrodiáspora.
COMPONENTE	Saberes materiales y psicoafectivos de los pueblos.
ACCIÓN PSICOAFECTIVA	Valorar y vivenciar los aportes materiales y psicoafectivos de los pueblos amerindios y de la afrodiáspora.

SABER CULTURAL	PREGUNTA PROBLEMA	HACER	REFERENCIAS
La religiosidad triétnica en nuestra América: - El sincretismo afrocatólico y la persistencia de las religiones ancestrales: El Candomblé y la Santería. - Del Babalao al predicador evangélico:	¿Cuáles elementos filosóficos comparten las prédicas cristianas, las cosmovisiones indígenas del Abya Yala y las religiones africanas como el candomblé, vodú y santería?	- Escuchar y reflexionar colectivamente sobre hibridación religiosa en las letras de las canciones <i>¿Y que tú quieres te den?</i>, de Adalberto Álvarez y <i>A Santa Bárbara</i> de Celina y Reutilio. - Visualización de piezas audiovisuales sobre el sincretismo afrocatólico en el caso de Candomblé, la santería y la figura del Babalao (ver referencias). Reflexión escrita y discusión grupal sobre el papel de la religiosidad en el proceso de resistencia cultural y espiritual de los pueblos durante el proceso colonial.	- canciones propuestas <i>¿Y que tú quieres te den?</i> https://www.youtube.com/watch?v=Gt0taRu0dE0 <i>A Santa Bárbara</i> https://www.youtube.com/watch?v=7xWqTOioTks - Piezas audiovisuales sobre el sincretismo <i>¿Qué es el Candomblé?</i> https://www.youtube.com/watch?v=Nh_U-dByUqs <i>Santería en Colombia documental</i> https://www.youtube.com/watch?v=9oaXdHWp3V8 <i>¿Qué es un Babalawo? Y cómo es que Consulta</i> https://www.youtube.com/watch?v=yfmlwoj_hYE&t=10s

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

La adaptación de los cultos africanos a la realidad americana. - El pensamiento religioso de MQL y la Ley de Origen.		- Analizar la función religiosa, política y moral del babalao y del predicador afrodiaspórico dentro de la obra CGP por medio de las historias de Ogún Ngafúa, Domingo Falupo, Malcom X, etc. (ver referencias). Sintetizar la información en infografía biográfica. - Leer los fragmentos referenciados sobre el pensamiento religioso de MQL (ver referencias). Identificar las analogías entre la religión católica y la cosmovisión andina y Nasa: Naturaleza-Dios; la virgen María- la viejecita Ollo. Analizar la imagen profética de MQL para el pueblo indígena. - Leer y comparar los postulados de la Ley de Origen de las organizaciones indígenas colombianas con los postulados de MQL. - Resaltar la función social y política del discurso religioso y la imagen profética de	- Revisar En CGP la figura de los babalaos como Ogún Ngafúa (presente en todas las partes de la novela, con amplitud en la primera), Domingo Falupo (segunda parte), Papa Damballa, Bouckman, Don Petro (en la tercera parte), los cuales representan lo religioso, político y organizativo de las comunidades. Formadores de líderes políticos y religiosos (profetas) como José María Morelos (revisar cuarta parte, cuarto capítulo), Marcus Garvey y Malcolm X (revisar la quinta parte de la obra, el segundo capítulo y las páginas 398, 399, 491). Sincretismo evidente en las obras de Aleijadinho. Ejemplo, página 283. En la virgen Morena, página 329. - En la obra de MQL <i>Los Pensamientos</i> se evidencia la hibridación religiosa entre el catolicismo (esencial) y la cosmovisión andina. Habla de la “Teodisea o ciencia de Dios Revisar Libro 2, capítulo I, V, IX. Sobre la Ley de Origen en MQL ver primer libro (V, VII), segundo libro (capítulos II, V, IX). Contrastar
--	--	---	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		MQL por medio de una historieta. Historieta con trama paralela con el presente del indígena en Colombia y la plataforma de luchas. Hemeroteca proyecto o afianzar con este material.	con la Ley de Origen propuesta en la plataforma del Consejo Regional Indígena del Huila (CRIHU). https://www.crihu.org/2012/09/la-ley-origen.html
El saber pedagógico indígena y pensar el pensar: - La naturaleza como maestra y fuente de sabiduría. - La escritura y la pedagogía en la obra de MQL. - Otras formas de educación son posibles. Experiencias.	¿Por qué las comunidades indígenas y afrodiaspóricas asumen la naturaleza como la verdadera educadora y fuente de sabiduría?	- Caminata por el espacio geográfico del contexto. Evitar espacios cerrados. Ejercicio de relajación muscular y respiración. Escucha sonidos naturales o ambientados. Alternar con jornadas de reciclaje, apropiación de lugares verdes, estimular fortalecimiento de huertas, tul, ornato de parques o zonas verdes de la escuela, reforestación. Programar mingas para las actividades. - Lectura y análisis individual, luego colectivo, de los fragmentos propuestos de la obra <i>Los Pensamientos</i> (ver evidencias). Identificar los aportes de MQL a la pedagogía indígena y la importancia otorgada a la escuela, al saber	- En la obra de MQL, <i>los Pensamientos</i>, la pedagogía en las selvas colombianas. La naturaleza como maestra, escuela y fuente de autoridad académica y moral. Revisar las páginas 144, 145, 146, libro 1 capítulo I, II, III, VI, XI. Libro 2, capítulo VIII. Completar estas lecturas con el artículo <i>Manuel Quintín Lame: sabiduría y saber escolar</i> del investigador Fernando Romero Loaiza. https://www.humanas.unal.edu.co/colantropo/s/files/5214/5615/3567/manuel_quintin_lame_sabiduria_y_saber_escolar.pdf - Si es posible el diálogo comunitario pedagógico con profesores y mayores, se puede establecer metodologías como la relatoría, elaboración de preguntas claves, entre otras.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		escolar. Socialización del ejercicio por medio del trabajo colaborativo de grupos focales. Guardar memoria del ejercicio. - Diálogo con los profesores, mayores responsables del proceso educativo en la comunidad sobre las bases de la educación propia, autónoma. Destacar las experiencias, prácticas, vivencias pedagógicas. Sintetizar las ideas y resaltarlas dentro del grupo. Apoyar el diálogo con la visualización de algunas experiencias de educación propia, intercultural, popular en Colombia, México, Argentina y España.	- Propuesta audiovisual de experiencias educativas otras: Documental - Sistematización de Experiencias Educativas (Cauca y Putumayo) https://www.youtube.com/watch?v=Eki003OLRUo La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano https://www.youtube.com/watch?v=TcfR9di9uMs Ciencia campesina. Nueve mil años de agricultura en México. https://www.youtube.com/watch?v=HBCt3Mo9aD4 Educación popular como pedagogía emergente (Bachillerato popular) https://www.youtube.com/watch?v=3uhH6wLsIiA Aulas Reinventadas - Educación Alternativa en la Escuela Pública. https://www.youtube.com/watch?v=gTVQL9TFw_s
Las respuestas psicoafectivas de los pueblos:	¿Qué es y cómo se materializa el Buen Vivir desde su lugar de enunciación?	- Ejercicios para re-aprender a escuchar y valorar las historias, conceptos, prácticas y símbolos del Buen Vivir que se tejen dentro de la comunidad (tradiciones, alimentación, educación, economía, cuidado del cuerpo, político, etc.).	- Programas de radio sobre el Buen Vivir sugeridos: https://www.cric-colombia.org/portal/construyendo-el-buen-vivir-comunitario-programa-radial-sobre-salud-mental/ https://www.uniminutoradio.com.co/como-vivir-el-buen-vivir/

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- La Ley de la Compensación, el ser y la familia indígena. - La conciencia triétnica y la identidad nacional.		Diálogo comunitario. Retroalimenta con programas sobre experiencias del Buen Vivir centradas en temas diversos como la salud del cuerpo y cómo vivir el buen vivir en lo cotidiano. - Las experiencias, vivencias y prácticas del buen vivir dialogadas de forma grupal se pueden comunicar al resto de comunidad a través de redes sociales como Whatsapp, Facebook Youtube, etc. - Leer y reflexionar sobre el ser indígena y buen vivir indígena centrado en la Ley de la Compensación, la Familia y la reproducción. Esto desde la perspectiva de MQL, herencia hoy de los pueblos del Cauca y otros (ver referencias). - Conversar y reflexionar sobre la identidad nacional y los elementos materiales e inmateriales que nos cohesionan como nación. Hacer lectura de las páginas del libro de MQL (propuestas	- La respuesta psicoafectiva: La ley de la Compensación y el matrimonio indígena. Revisar libro 1, página 180. Libro 2, capítulo III y páginas 218 y 219. - La conciencia nacional desde la periferia, <i>Los Pensamientos</i>, MQL. Revisar Libro 1 las páginas 142, 143, 195 y 196. La conciencia triétnica y la unidad de los pueblos oprimidos en CGP está en toda la obra, desde las páginas 9, 25 y 26 de la primera parte. Pero, las figuras triétnicas de Simón Bolívar, José María Morelos y José Prudencio Padilla (cuarta parte, <i>Las Sangres encontradas</i>). Ver las páginas 462 (sobre la diferencia colonial, últimos renglones), 479 (últimos renglones), 481 (segundo párrafo). - Reforzar el tema de la identidad con el ensayo <i>La americanidad</i>, de Zapata Olivella. Se puede leer en las páginas 163 hasta la 170. Ver el libro de ensayos <i>La Rebelión de los Genes</i>.
---	--	---	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		en las referencias) las cuales hablan sobre la conciencia nacional desde la periferia. - Maratón de juegos tradicionales en la comunidad. Espacio para investigar sobre los juegos, materiales, historias, talleres de construcción de los juguetes tradicionales.	https://drive.google.com/file/d/1OOddb4yul-uaYHDtC2WLfIS1qTBRQb9N/view
Arte para la redención de los pueblos: - La imagería de Antônio Francisco Lisboa, “El Aleijadinho”. - El Arte Popular y el mestizaje folclórico Colombiano según MZO.	¿Es justo restringir la función del arte a los aspectos técnicos y estilísticos o debemos buscar en este el trasfondo social que lo sustenta?	- Lectura de la historia de Antônio Francisco Lisboa, “El Aleijadinho” desde la narrativa de MZO (ver referencias). Contrastar con la investigación de João Vicente Ganzarolli de Oliveira (ver referencias). - Goce estético de las obras de “El Aleijadinho” y socialización de ideas principales sobre la vida y obra. Contraste con la imagería de las iglesias locales y mirar desde la estética las obras religiosas. Investigar y socializar sobre el barniz de pasto, los retablos católicos y la industria artesanal religiosa colombiana. Debate	- Aleijadinho (ver la cuarta parte, tercer capítulo). Texto de João Vicente Ganzarolli de Oliveira titulado <i>Aleijadinho, Escultor Único por tres Motivos: Venció las Dificultades Inherentes al Arte, la Esclavitud y la Minusvalía</i>: https://www.researchgate.net/publication/318613009_ALEIJADINHO_ESCULTOR_UNICO_POR_TRES_MOTIVOS_VENCIO_LAS_DIFICULTADES_INHERENTES_AL_ARTE_LA_ESCLAVITUD_Y_LA_MINUSVALIA - Plataformas para evidenciar las obras de Aleijadinho: Museo 3D http://www.aleijadinho3d.icmc.usp.br/

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

- Bullerengues, lumbalús, canciones de trabajo, Soul y Jazz. - Harlem y los intelectuales del Renacimiento Negro.		sobre la imagen religiosa desde lo estético, social y político. - Lectura del artículo <i>Aculturación del arte popular colombiano</i>, de MZO (ver referencias). Elaborar organizador de información con ideas concretas y contraste de la información. - Disfrutar de los bullerengues, soul y blues evidenciados dentro de CGP. Leer las canciones y en grupos de trabajo improvisar las canciones en pequeños cuadros teatrales, hacer la adaptación de las narraciones que las anteceden. Ambientar con trajes, instrumentos musicales, máscaras provistas por los facilitadores. Premia la improvisación, la visión carnavalesca. Ambientar el espacio con algunas canciones descritas en las referencias. - Disfrutar de las historias de Harlem negro (ver referencias), Destacar	<i>Aleijadinho, A Expressão da Arte Barroca</i> https://www.youtube.com/watch?v=10uEXs3edEs https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8614/aleijadinho https://artecolonial.wordpress.com/2011/03/03/lisboa-antonio-francisco-escultor-%E2%80%99Co-aleijadinho%E2%80%99D/ - <i>Aculturación del arte popular colombiano</i>, artículo de Manuel Zapata Olivella https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletín_cultural/article/view/5343/5595 - Los ritmos y las danzas de la afrodiáspora son las raíces más profundas del arte y la libertad que se evidencian en la obra CGP. Diferentes ritmos musicales como el bullerengue (trabajado en <i>El Muntu Americano</i>, páginas 111, 112, 124, 125, 136, 137, 351, 263 y 264),; las coplas populares evidenciadas en las páginas 94, 162, 263, 264 y 332. También, los blues, soul (canciones de trabajo) y canciones spiritual cantadas en las páginas 354, 373, 374, 393, 409, 450; así como un blues sobre el reclutamiento militar de afroamericanos por parte del Tío Sam
---	--	--	---

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

		intelectuales de la ciencia como Zora Neale Hurston, el arte gráfico como Elmer Simms Campbell, la música (“Satchmo”, D. Ellington). Investigación de biografía y obras importantes. Exposición por grupos focales.	(ver las páginas 426 y 427). Sobresale la historia y los blues acompañados por el banjo de Paul Robeson, en las páginas 365, 456, 457, 458, 469, 470 y 490. Otro ritmo dentro de la obra es el lumbalú en las páginas 99, 159, 166, 167. - Harlem negro revisar todo el capítulo ¡Oye: Los Orichas están furiosos! Completar la información con el ensayo <i>El Harlem olvidado</i>, de MZO. Texto encontrado en el libro <i>He visto la noche. Las raíces de la furia negra</i>. Ver página 140. https://drive.google.com/file/d/1ZkOIYhOc8FP2IOHxr84dX2R6c7jxpr-f/view
--	--	--	--

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Reflexiones

A lo largo de la investigación fueron surgiendo inquietudes que se tornaron en reflexiones, las cuales ayudaron a consolidar la discusión teórica y la propuesta de contenidos de aprendizajes decoloniales con saberes culturales. Reflexiones basadas en el contexto nacional, el lugar de enunciación del investigador, que bien pueden ser retomadas en otros espacios y consolidadas en futuras investigaciones.

La primera reflexión obedeció a los discursos y prácticas de la inclusión, promovidos por organizaciones neoliberales como el Banco Mundial BM, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, etc., las cuales ejercen una hegemonía económica del sistema-mundo (capitalismo) e injerencias políticas en los países latinoamericanos. Entidades que reducen el tema de la exclusión a la inserción de los grupos poblaciones al sistema imperante que históricamente los ha conducido a la periferia y la marginalización. Empero, deja incólume la “regulación” de la modernidad, es decir, la lógica del paradigma modernidad/colonialidad. En sentido crítico, la inclusión concebida por las instituciones neoliberales está basada en una racionalidad económica, subsume las dinámicas de la racionalidad tecnocientífica – desarrollo de conocimientos, saberes, prácticas y fenómenos materiales que ayudan a mejorar las capacidades del ser humano–, la racionalidad política, la racionalidad cultural y convierte a los Estados en garante del funcionamiento no de “los derechos ciudadanos, sino del funcionamiento de la economía” (Castro-Gómez, 2019, p. 183). En suma, la inclusión tal y como se concibe deja intacta la lógica de la modernidad/colonialidad y apela a una falsa cohesión de la sociedad donde

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

las élites hegemónicas concluyen los discursos y las prácticas de inclusión. Lo anterior no desconoce las políticas públicas, las luchas sociales y jurídicas, cristalizadas en gran medida con la Constitución de 1991, en los articulados 13, 47, 54 y 68. Así como no desconoce los logros de las convenciones y marcos normativos internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Desde los postulados de la red del pensamiento decolonial la inclusión de los pueblos subalternizados no se da con la anexión a la lógica de modernidad colonialidad y al Estado que la representa. Además, es un fenómeno que va más allá de la racionalidad económica e implica la racionalidad tecnocientífica, política y cultural. Según Walsh (2002) los pueblos “no están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica)” (p. 26). Como respuesta al discurso de la inclusión la interculturalidad, la cual va más allá del reconocimiento y la inclusión de los pueblos y su diversidad a la gubernamentalidad. La interculturalidad implica una posición de transformación alternativa de las estructuras de poder y “supone repensar enfoques, relaciones y procedimientos en una perspectiva nueva” (Walsh, 2013, p. 297).

Una segunda reflexión se centró en los libros de texto, el poder económico, político de la industria editorial en Colombia y la actitud del docente al confiar a las transnacionales la creación de los currículos y los libros de texto. La elección de los contenidos de aprendizaje de los libros de texto en Colombia sigue sujeta a diversos dispositivos como la ideología gubernamental, la formación política del autor, los intereses de la industria editorial, los saberes

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

canónicos de la historiografía literaria europea y la gramática del español. La presencia, los aportes materiales y psicoafectivos de la población afrocolombiana, por ejemplo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no son tangibles dentro de los libros de texto. Igual tratamiento de invisibilización opera con los temas etnoeducativos, asuntos de equidad de género. Tal parece que siguen reproduciendo patrones epistemológicos coloniales y de la colonialidad. Tal argumentación justifica el diseño de los contenidos de aprendizaje por parte de la comunidad educativa, necesidades y racionalidades. La creación y elección de los contenidos de aprendizaje de los libros de texto desemboca en un acto político, puesto que arrebató la formación del estudiante a la industria editorial y organiza el proceso de enseñanza de acuerdo a las voces de la comunidad educativa y su contexto real.

Reflexión tercera se detuvo en la elaboración de las matrices de recolección y análisis de la información, utilizadas para alcanzar los tres objetivos específicos, y el diseño propuesto para la elaboración de contenidos de aprendizajes, desde un enfoque decolonial, utilizando los saberes culturales inmersos en obras de arte, de literatura. En cuanto a la elaboración de las matrices de recolección y análisis de información se reflexionó sobre dos ideas concretas. La primera, dejó en evidencia que no existen rutas metodológicas, plantillas para elaborar contenidos de aprendizajes, currículos o libros de texto con enfoque decolonial. La construcción de las matrices se originó en las necesidades de la investigación – los objetivos específicos–, la revisión de algunas propuestas que muestran el cómo de pasos metodológicos para la elaboración de una propuesta de contenidos de aprendizajes o currículos decoloniales y las lecturas del investigador sobre los postulados de los Estudios Críticos del Discurso, la Narratología y Estructuralismo del

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

texto. Se logró comprobar que los postulados de los ECD son coherentes con el pensamiento decolonial, ya que asumen una actitud crítica frente al contexto y las relaciones de poder. Específicamente, la relación dialéctica entre el lenguaje (discurso) y las diferentes manifestaciones del poder. Asimismo, implica un compromiso político y ético del investigador, ya que está llamado a decolonizarse, luego denunciar las diferentes prácticas, categorías y expresiones de colonialidad dentro de los discursos y prácticas sociales. Una segunda idea reflexiva giró en torno a las características y criterios para la construcción de la superestructura para la propuesta de contenidos de aprendizaje en clave decolonial. Como se adujo a lo largo de la investigación, existen experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales que sirven de modelos o guías para la construcción de las propuestas propias. Se logró identificar y emplear algunas características basadas en experiencias pedagógicas decoloniales concretas, las cuales se sintetizan en la funcionalidad (el Hacer constante) de los contenidos culturales, la interculturalidad, el valor de las acciones psicoafectivas, el diálogo constante, la relevancia de los saberes locales y las historias en las voces de los pueblos. La construcción de experiencias curriculares y pedagógicas decoloniales de las áreas de las Humanidades y Ciencias Sociales, sigue siendo un reto ético, político del investigador y el docente.

Una cuarta reflexión centró la argumentación en las figuras de intelectuales decoloniales de Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella. Luchadores que leyeron desde la dialéctica la modernidad, combatieron las dinámicas del racismo, el clasismo y la servidumbre humana, pero no fueron anti-modernos. Escritores comprometidos que entretejieron con su vida y obra prácticas políticas de liberación e inclusión. Es falaz asumir que Quintín y Zapata Olivella sean

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

decoloniales por intentar re-construir la historia, los valores del muntu africano y la cosmovisión indígena e intentar implantarlos a la fuerza. No podemos sustentar que hayan negado la modernidad o que hubiesen renunciado, radicalmente, a las instituciones modernas, al sueño de una nación inclusiva. Fueron víctimas directas del paradigma modernidad/colonialidad y desde sus escenarios construyeron toda una pedagogía basada en el pensamiento histórico y filosófico heredado del pueblo Páez y del muntu africano. El proceso de identificación de los saberes culturales decoloniales en obras narrativas analizadas de MQL y MZO fue otro tema para la reflexión. Para tal proceso fueron fundamentales los postulados de los ECD, puesto que los ECD examinan, legitiman, recrean, contribuyen a la afirmación y evolución de los procesos identitarios, discursos y los escenarios de lucha de los pueblos marginados por el paradigma modernidad/colonialidad.

Una quinta y última reflexión fue brindada por el rol de la escuela en Colombia, el quehacer del docente y los retos para la construcción de un republicanismo. Los fines y retos de la educación en Colombia no solo deben pasar por indicadores de cobertura, calidad, estandarización y competencias. Ejemplo claro de la sumisión de la racionalidad cultural – la escuela– por la racionalidad económica. Este sistema escolar burocrático y paquidérmico ha llevado a cientos de estudiantes, durante su devenir, a desertar o emplear técnicas como el ‘homeschooling’ y la educación comunitaria. Un sistema educativo excluyente y homogéneo que no va a la par a los retos de la sociedad colombiana del siglo XXI y que por lo contrario zanja brechas

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Empero, la escuela juega un papel preponderante dentro del funcionamiento de una sociedad democrática. De ahí, que se constituya como una de las instituciones del republicanismo preponderantes dentro del proceso democrático y decolonial. Acabar con la institucionalidad de la escuela, su autonomía y legitimidad es actuar desde escenarios no políticos, ni dialécticos y que rayan con el discurso neofascista. Por el contrario, la escuela al representar en menor escala la sociedad colombiana es un campo de transformación de una sociedad violenta y un espacio alternativo para la construcción de una cultura de paz y democrática. La escuela no debe ser abolida de raíz, hacerlo implica negar los procesos emancipatorios emergidos desde esta, ocultar las luchas estudiantiles y docentes, como la Reforma Universitaria de 1918 y el movimiento estudiantil del siglo XX. Aquí la apuesta política de enfoque decolonial. Asumir la escuela como herencia del Estado moderno, implica un juego dialéctico y un compromiso de toda la sociedad.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Referencias

- Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. Sociológica (México), 26(73), 249-264.
Recuperado en 10 de julio de 2021, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es.
- Aguirre, J y Cañueto, G. (2016). La enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial. El caso de las trabajadoras de la industria en los albores del peronismo. Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5 Tomado de:
<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdecoloniales/sed2016/paper/viewFile/1599/903>
- Areiza González, Tania Sofia. (2015) Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina. Ibagué: Universidad del Tolima. <<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1496>>
- Arias López, María Isabel y Ortiz Ocaña, Alexander. (2019). Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Editorial: U. del Magdalena.
- Bloom, Harold. (1995). El canon occidental. Editorial Anagrama.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Bolaños Motta, J., Tumiñá, J., & Ullune Almendra, C. (2020). Hacia una Didáctica Artística Decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 22(34). <https://doi.org/10.19053/01227238.10903>

Bornachera González A. (2017). Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas [tesis de maestría, Universidad del Externado]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/518/11/CBA-Spa>
2017_An%C3%A1lisis_de_la_colonialidad_en_las_ciencias_sociales_escolares_en_el_Colegio_Aldemar_Rojas_Plaza.pdf

Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 199-218.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Capera F. José, Sandoval F. Eduardo y Ñañez R. José. (2016). El pensamiento político de Manuel Quintín Lame y su relación con el giro decolonial. *SAPIENTIAE*, ISSN-e 2184-061X, ISSN 2183-5063. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6207149>

Cardoso Erlam N. (2010). los textos de lectura en Colombia. aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13(29-30), 129-142. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7512>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Cardoso G. Yuly A. y López C. Karen J. (2017). Formación docente para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: un diálogo pedagógico decolonial en la escuela [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/6944>

Casallas Malagón, Yuli Danid. (2014). Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9790>

Castillo Cárdenas, Gonzalo. 1971. “Manuel Quintín Lame: luchador e intelectual indígena del siglo XX,” en Manuel Quintín Lame, En defensa de mi raza, pp. xi-xlv. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.

Castro Gómez, Santiago. El tonto y los canallas, notas para un republicanismo transmoderno. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2019

Castro Gómez, Santiago. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005

Castro-Gómez, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” En LANDER, E. (Ed) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. (pp. 90). Buenos Aires, Argentina: CLACSO

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Castro-Gómez, Santiago. Michel Foucault y la colonialidad del poder Tabula Rasa, núm. 6, enero-junio, 2007, pp. 153-172. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Cerón Rengifo, Carmen P. (2011). Identificación de la Población en Manuales Escolares de Geografía, Colombia (1970-1990). Tesis (Doctor en Educación). Salamanca, España: Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología Comunicación.

de Silva, Tomaz Tadeu, Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo 2º Edición Autêntica Editorial. Belo Horizonte. 1999.

Dijk, T. Van. (2007). Estructuras y funciones del discurso. Siglo Veintiuno editores.

Dussel, Enrique. (1994). 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

Dussel, Enrique. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Dussel, Enrique. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). UAM-Iz., México. Recuperado a partir de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf

Dussel, E. (2014). 14 tesis de ética. Trotta.

Espinosa Arango, Monica, "Of visions and sorrows: Manuel Quintín Lame's Indian thought and the violences of Colombia" [De visiones y dolores: el pensamiento indio de Manuel Quintín Lame y las violencias de Colombia] (2004). Doctoral Dissertations Available from Proquest. AAI3152691. <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3152691>

Fernández Retamar, Roberto, (1979) Calibán y otros ensayos, Habana-Cuba. Editorial Arte y Literatura.

Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

García-Rincón, Jorge Enrique (2018, enero). Educación, territorio, cultura y libertad: una muestra de las pedagogías afrodiaspóricas y decoloniales en Colombia. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Recuperado de <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29911/23113>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

García León, David L., & García León, Javier E.. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica*, (52), 00004.

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)

Genette, G., *Figures I*, París, 1966; *Figures II*, París, 1969 y *Figures III*, París, 1972; "Frontiers du récit", en *Figures II*, pp. 49-69; *Introduction à l'architexte*, París, 1979; *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* [1982], Madrid, 1989; *Nouveau discours du récit*, París, 1983; *Seuils*, París, 1987; *Ficción y dicción*, París, 1991 (trad.: Barcelona, 1993); *La relation esthétique*, París, 1997.

González de A. Gertrude J. (2006). *De-colonial, Diasporic, and Trans-modern Selves and the Politics of Recognition* [Los yo decoloniales, diaspóricos y transmodernos y la Políticas de reconocimiento].

https://globalstudies.trinity.duke.edu/sites/globalstudies.trinity.duke.edu/files/file-attachments/v2d1_GGonzalezdeAllen.pdf.

Guillén Martínez, Fernando. (1986). *La Regeneración. Primer Frente Nacional*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Guevara Amórtegui, Fernando Ignacio. (2015). *Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto en la Educación Escolar* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10554/17161>

Hemelberg. Luz. D. (Ed.). (2019). *Exprés@te Lenguaje 9. Versión 5.0*. Educar S.A.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Hernández, José G. (2016, Julio). La Constitución de 1991: 25 años de un proyecto humanista y democrático. Recuperado de <https://razonpublica.com/la-constitucion-de-1991-25-anos-de-un-proyecto-humanista-y-democratico/#:~:text=La%20Constituci%C3%B3n%20de%201991%20naci%C3%B3n,respuesta%20institucional%20a%20las%20varias>

Hurtado de Barrera, J. J. (2006). Metodología de la Investigación Holística. 4ta Edición. Baruta (Baruta), Venezuela: Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina

Iafrancesco, G. M. (1998). Hacia una nueva definición de currículo. Revista de la Universidad de La Salle, 1998(27), 41-48.

Lacruz. M.C Agustín. “Comunicación visual, alfabetización e imágenes” en Gómez Díaz, R. y Agustín Lacruz, M.C (eds.) Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural. Salamanca. Universidad de Salamanca, 2010. P.11-17

Lomas, C. (2010). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. En Gobierno de Chile, Ministerio de Educación de Chile (Ed.), Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación, Santiago de Chile 2009 (pp. 11-25). Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_'11pdf.pdf

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

López, M., & Ocaña, A. (2019). Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Colombia: Editorial Unimagdalena.

Maldonado-Torres, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: El Giro Decolonial Reflexiones Para una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global. Ed Siglo del hombre editor. 2007 Bogotá. Pág. 131.

Marín Londoño, Beatriz. Tamayo Giraldo, Gonzalo. (2008), currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/coleccionmaestros/article/download/1817/1726>

Mignolo, Walter. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (1991). «Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?)». En: El canon literario, E.Sullá (ed.), 237-270. Madrid: Arco-Libros, 1998.

Mignolo, W. (1994-1995). «Entre el canon y el corpus. Alternativas para los estudios literarios y culturales en y sobre América Latina». En Crítica literaria hoy. Entre las crisis y los cambios: un nuevo escenario, C. Rincón y P. Schumm (eds.), 23-36. Nuevo Texto Crítico 14/15 [monográfico].

Mignolo, Walter. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Molano Bravo, Alfredo. (4 de junio de 2019). “El sentido de la historia en Colombia está vinculado a la exclusión”/ Entrevistado por Santiago A. de Narváez. Pacifista tv.
<https://pacifista.tv/notas/sentido-historia-colombia-esta-vinculado-exclusion-alfredo-molano-comision-verdad/>

Moreno Blanco, J, Hernández Martínez, S y Pérez Fuentes, P. (2015-02-23.). Changó el gran putas, un lugar otro de enunciación: hacia la narrativa del rito y la liberación [recurso electrónico].

Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2012). Crear capacidades. Madrid: Paidós.

Okome-Beka, V. S. “Chambacú corral de negros de Manuel Zapata Olivella como medio de valoración de la identidad negro africana y de difusión de lo afrocolombiano en clases gabonesas de ELE”, Manuel Zapata Olivella un legado intercultural perspectiva intercultural, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita, Presentación y selección William Mina Aragón, ed. Desde Abajo, Bogotá, octubre 2016, pp 291-314.

Orozco H. Dinah. (2010) Decolonialidad del sentido discursivo de los afrodescendientes en los textos escolares. Revista Internacional Magisterio N°46, ISBN: 16924053-46.
<https://www.magisterio.com.co/articulo/decolonialidad-del-sentido-discursivo-de-los-afrodescendientes-en-los-textos-escolares>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Ortiz Cuchivague, K. (2018-05-02.). El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades: la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, 6 (12), 195-222.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

Ortiz Ocaña, A. (2017). Decolonizar la educación: pedagogía, currículo y didáctica decoloniales. Editorial Académica Española.

Pardo Abril, N. (2013-03.). Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. 2a. edición. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO).

Paredes Mallea, Javier. (2012) ¿Son los libros de texto herramientas para la descolonización?. *Revista Integra Educativa*, 5(1), 77-85. Recuperado en 25 de enero de 2021, de

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199740432012000100004&lng=es&tlng=es.

Pavel G. Thomas. (1999). Narraciones literarias. En T. A. Van Dijk (ed.), Madrid: Discurso y Literatura. Nuevos Planteamientos sobre el Análisis de los Géneros Literarios (pp. 109-130). Visor Libros.

Pineda Botero Álvaro. (2011). Tradición o canon: hacia una historia posible de la literatura. Estudios De Literatura Colombiana, (25), 125-133. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9800>

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, raza y capitalismo. Debates En Sociología, (49), 165 180. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201902.010>

Quintín Lame, M. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Cali, Colombia: Biblioteca del Gran Cauca.

Ramírez. Fabiola. N. (Ed.). (2013). Los Caminos del Saber, Lenguaje 8. Santillana S.A.

Rey, A. & Vera, L. E. (2020). Hacia la construcción de unos fundamentos y principios de un enfoque curricular para una pedagogía de ELE desde una visión decolonial. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/50845>.

Rojas Ballesteros, Ángela Maritza. (2019). Interculturalidad a través de las representaciones sociales en los textos escolares de lengua castellana [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/22884>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Sartre, Jean-Paul. (1981) ¿Qué es la literatura?, Situations II. Buenos Aires: Losada S.A.

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta ecológica, (55), 14-20.

Solano Rivera, Silvia y Ramírez Caro, Jorge. (2016). Análisis e interpretación de textos literarios. Disponible en: http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/analisis_e_interpretacion_de_textos_literarios.pdf

Torres, Jhenny A.. (2014). Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/837>.

Valencia Hernández, J. G. (2007). Los principios y valores del estado social de derecho como marco jurídico- político para la resolución de los conflictos. Gestión y Ambiente, 10(1), 105-112. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/1382>

Villavicencio Santillan, Washington Rolando. Currículo colonizado y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de comunicación social de las universidades de Guayaquil - Ecuador. Tesis (Doctor en Educación). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado, 2017. 200 h.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (Ed.), Construyendo Interculturalidad Crítica (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa: revista de humanidades*, ISSN 1794-2489, N°. 9, 2008, págs. 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Walsh, Catherine, (2013), Volumen 1 y 2, Recuperado de https://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/PEDAGOGICC81AS-DECOLONIALES_2.pdf

Wodak, R. & Meyer M. (Comps). (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.

Zapata Olivella, Manuel. (1983). *Changó, el gran putas*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.

Zapata Olivella, Manuel. (1997). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir Ediciones.

Zuleta, Estanislao. (2016). *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Ariel.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Anexo

Anexo 1. Matriz de Análisis de Libros de Texto de Lenguaje.

Matriz de Análisis de Libros de Texto de Lenguaje, Secundaria #1		
Objetivo General		
Objetivo Específico 1		
Análisis de los Aspectos Formales y Didácticos.	Título:	
	Fecha de Publicación:	Editorial:
	Autor(es):	Tipo de Texto:
		Número de Páginas:
	Grado de Escolaridad:	País-Ciudad:
	1. Aspectos Formales: • <i>Superestructura del libro de texto.</i> • <i>Organización interna de los contenidos de literatura.</i>	
	2. Análisis de los Aspectos Formales (componente de literatura): • <i>Función didáctica de las imágenes (fotografías, pinturas y dibujos). Análisis de interacción entre el lenguaje verbal escrito y la imagen.</i> • <i>Función sociocultural de las imágenes.</i>	
	3. Análisis Didáctico: • <i>Descripción de los contenidos de literatura y tipos de contenidos (por unidad), la coherencia con el contexto nacional y/o regional y con los procesos históricos y culturales de los pueblos (presencia o ausencia de saberes afros, amerindios, saberes campesinos, populares, etc.). La dirección de la enseñanza (interdisciplinariedad).</i>	

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

	Bibliografía Citada (final del texto): <i>Diversidad de fuentes utilizadas, ¿Se incluyen referencias de aportes de los pueblos a la construcción histórica del conocimiento y la literatura Latinoamericana?</i> (“además, las referencias bibliográficas permiten tener una idea de la orientación del autor, tanto teórica como metodológica”).
Análisis Macro-Discursivo	Análisis de Discursos en el Componente de Literatura: ● <i>Prácticas y Discursos Coloniales dentro de los Contenidos Temáticos de Literatura: ¿Cómo se nombran y representan los pueblos y los movimientos sociales? Identificación de argumentos, fragmentos, ilustraciones donde se sustentan prácticas y discursos coloniales dentro del texto.</i> ● <i>Tipo de Colonialidad evidenciada en los contenidos (poder, saber y ser):</i> ● <i>¿Qué explicación se ofrece sobre problemas regionales como la desigualdad multimodal y los conflictos armados?</i>
	Funciones de la Literatura y la Posición con Respecto al Canon: ● <i>Análisis de las funciones de la literatura según los contenidos del texto (estético, lúdico, compromiso, evasiva, informativa, formativa, catarsis).</i> ● <i>¿Desde qué Locus de Enunciación se han configurado los contenidos de aprendizaje literario se enseñan?</i>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Anexo 2. Matriz de Análisis de Textos Narrativos, #2

Matriz de Análisis de Textos Narrativos, #2		
Objetivo Específico 2		
Análisis desde la Narratología del Texto	Título:	
	Fecha De Publicación:	Editorial:
	Autor:	Tipo de Texto:
		Número de Páginas:
	División Interna de la Obra:	
	Voz: <i>El acto de expresar la narración. Narradores.</i>	
	Temporalidad: <i>Relato lineal o fragmentado (Anacronías). El tratamiento del tiempo de la historia y el tiempo del relato. Revisar hitos históricos resaltados por el autor (fechas y eventos). Verbos de locución</i>	
	El Espacio: <i>El nivel topográfico horizontal (solo se indica por medio de topónimos de países, ciudades, municipios) y Espacio social (en función de la situación socioeconómica, política y religiosa de los personajes).</i>	
	Temas genéricos, interculturalidad y Figuras Literarias:	

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Análisis Macro-Discursivo	Prácticas Sociales, Discursos e Ideologías de la Colonialidad: <i>Sociedad, valores, los estereotipos y prejuicios cuestionados (tipos de colonialidad: raza, etnia, clasismo, capital-trabajo, sexismo, machismo, homofobia, lingüística, epistémico).</i>
	Saberes Culturales Transmodernos: <i>Saberes alternativos/subalternizados/decoloniales.</i>
	Posición del Autor e Interacción de la Obra con el Conjunto Canónico: <i>Actitud del autor frente su contexto, qué locus de enunciación y la recepción de la obra por parte del conjunto canónico colombiano.</i>

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE DECOLONIAL

Anexo 3. Matriz para el Análisis de Propuestas Curriculares Decoloniales #3.

Matriz de Análisis de Propuestas Curriculares Decoloniales #3		
Objetivo Específico 3		
Análisis de los Aspectos Formales y Didácticos	Título:	
	Fecha De Publicación:	Editorial y/o Universidad:
	Autor(es):	Tipo de Texto o Trabajo:
		Número de Páginas:
	Aspectos Formales: <i>Contexto del trabajo y características de una propuesta “otra”, decolonial.</i>	
	Aspectos Formales: <i>Acciones pedagógicas propuestas. Diálogo con la normatividad del MEN (competencias, Estándares, PEI, etc.) y Metodología desarrollada.</i>	
	La Estructura General de la Propuesta de Contenidos: <i>secuenciación y organización funcional.</i>	
	Contenidos de Aprendizaje y Tipos de Contenido: Revisar tipos de contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal, otros).	
	Bibliografía Citada: <i>fuentes utilizadas para la selección de contenidos.</i>	