

OTROS ORÍGENES DEL UNIVERSO: UNA ESTRATEGIA DE PEDAGOGÍA DECOLONIAL DESDE UNA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA

Other origins of the universe: A strategy of decolonial pedagogy from a constructivist vision

Andrea Marcela, Mahecha Montañez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
 andreamahecha@gmail.com

Jaime Yesid, Motta Guaje
Universidad Antonio Nariño, Colombia
 jmotta68@uan.edu.co

Recibido: 24 de noviembre de 2023
Aprobado: 27 de marzo de 2024
Publicado: 1 de julio 2024

Cita sugerida: Mahecha Montañez, A. M. y Motta Guaje, J.Y. (2024). Otros orígenes del universo: una estrategia de pedagogía decolonial desde una visión constructivista. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19), 50-74.

RESUMEN

En el presente artículo se presenta una propuesta didáctica orientada a desarrollar y potenciar el pensamiento crítico en niños que se encuentran cursando el grado sexto, la cual fue implementada en la Institución Educativa Distrital Paulo Freire, un colegio público ubicado en la localidad de Usme, de la ciudad de Bogotá, Colombia. A través de un material impreso en forma de cartilla o texto educativo, y teniendo como foco central diferentes cosmovisiones sobre el origen del universo presentadas y creadas por pueblos originarios de diferentes partes del mundo, tales como: el pueblo vikingo Dublín, el pueblo Americano Inga, el pueblo Africano Zulú y el pueblo Chino Leiyang, se logró rescatar y visibilizar esos conocimientos ancestrales y populares, oponiéndose a la lógica

eurocéntrica, que enmarca todos los campos del saber en la escuela. De este modo, esta propuesta tiene como fundamento dotar al docente de herramientas enmarcadas en la pedagogía decolonial, que le permitirán desarrollar procesos de reflexión, autonomía y crítica frente a las diferentes cosmovisiones de los pueblos originarios, permitiendo visibilizarlos y reafirmar su lugar en el campo del saber.

Palabras Clave: Educación – Colonialismo – Pensamiento crítico – Unidades didácticas – Constructivismo.

Abstract

This article presents a didactic proposal to develop and enhance critical thinking in sixth grade children through a printed material in the form of a primer or educational text, having as a central focus, different worldviews about the origin of the universe presented and created by native peoples from different parts of the world such as: the Viking Dublin people, the American Inga people, the African Zulu people and the Chinese Leiyang people. Thus, allowing to rescue and make visible those ancestral and popular knowledge, opposing to that Eurocentric logic, which frames all fields of knowledge in the school. In this way, this proposal will provide teachers with tools framed in decolonial pedagogy, which will allow them to develop processes of reflection, autonomy and criticism of the different worldviews of indigenous peoples, allowing to make them visible and reaffirm their place in the field of knowledge.

Keywords: Education – Colonialism – Critical thinking – Didactic units – Constructivism.

INTRODUCCIÓN

Desde el llamado “Descubrimiento de América” se han venido gestando diferentes acontecimientos que han transformado la manera de ver, sentir y concebir el mundo. Pues, se empiezan a adoptar formas y conocimientos aparentemente universales que explican, de una única manera, la razón de ser de muchas de las cosas. Es aquí donde el presente artículo busca rastrear y analizar cómo las grandes editoriales productoras de textos educativos logran transmitir esas formas y conocimientos generalizados a través de una unidad didáctica que se enmarca en justificaciones meramente científicas y abandona todo tipo de conocimiento popular, ancestral y de experiencia de vida. De tal modo que se escogieron los relatos creacionistas o los llamados, según los estándares básicos de aprendizaje, “orígenes del universo” propuestos para el primer módulo de grado sexto, con la iniciativa de identificar cómo y de qué manera las grandes editoriales, productoras de textos educativos, abordan esta temática. Para ello, se realizó una malla de análisis que cuenta con el abordaje de 10 textos educativos procedentes de las editoriales más conocidas y mejor vendidas en Colombia de los últimos 10 años.

Como resultado del análisis de dichos textos, se evidenció que los contenidos escolares están fuertemente marcados por una corriente eurocéntrica que genera un epistemicidio. Es decir, la “destrucción de conocimientos propios

de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (Santos, 2010, p. 8) hacia los pueblos originarios, como sus relatos creacionistas. Por esto, se propone crear una unidad didáctica, que permita visibilizar y reconocer estas otras formas de concebir y entender el mundo. Para lograrlo, se tomaron como base las diferentes reflexiones que ha adelantado el colectivo modernidad/colonialidad en América Latina y su producción teórica decolonial que será parte fundamental de la propuesta aquí expuesta. Así, una unidad didáctica de enfoque decolonial permite generar y potenciar el pensamiento crítico en la escuela. Pues, al explicar otras formas de conocimiento, se permite reconocer otros modos de ver y relacionarse en el mundo, lo que facilitaría que las relaciones de aprendizaje fueran de manera horizontal tanto de maestro – estudiante como de estudiante – estudiante.

Como ya se señaló, la investigación tomó como objeto de estudio, textos escolares de grado sexto cuyo tema de análisis abordó las concepciones acerca del origen del universo. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de textos siguen una corriente de orientación científico–pedagógica que privilegia conocimientos diferentes a los populares, ancestrales y las experiencias de vida, por ser estas un tipo de conocimiento ordinario o vulgar “con el que en lo cotidiano orientamos nuestras acciones y damos sentido a nuestras vidas” (Santos, 2018, p. 67) y, por tanto, carente de fundamentación científica. Debido a esto, es de completa relevancia rescatar y propiciar escenarios donde se cuestionen: ¿Cómo las diferentes concepciones sobre el origen del universo de ciertos pueblos originarios han sido invisibilizadas por explicaciones científicas occidentales? Que, según Castro (2005), “estarían guiadas por maquinaria geopolítica de saber/poder y oponiéndose completamente a la idea de que existan simultáneamente dos formas de conocer y aprender” (p. 27).

En este sentido, se considera que la elaboración de una unidad didáctica enmarcada en los planteamientos teóricos que vienen desarrollando la pedagogía decolonial como reciente campo epistémico “permita crear, posibilitar y afirmar la vida fuera de la lógica-estructura capitalista-patriarcal-moderno/decolonial imperante” (Walsh, 2017, p. 43) que dominan algunos currículos educativos y, que en el caso específico de este ejercicio investigativo, lo constituyen los libros de texto utilizados como herramientas que facilitan la enseñanza de las ciencias sociales de grado sexto. Con base en lo expuesto, se redactó la siguiente pregunta problema: ¿Cómo las explicaciones sobre el origen del universo creadas por pueblos originarios se convierten en una herramienta de pedagogía decolonial que impulsa el desarrollo de pensamiento crítico en niños de grado 6º? A partir de su planteamiento, se diseñaron los siguientes objetivos específicos:

DESARROLLO

Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica en el marco de la pedagogía decolonial, que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en niños de grado sexto de la Institución Educativa y Distrital I.E.D. Paulo Freire, a través del análisis de las concepciones sobre el origen del universo creadas por culturas originarias, tales como: vikingos, inga, zulú y Leiyang.

Objetivos Específicos

- Rastrear los textos educativos más vendidos recientemente en ciencias sociales de grado sexto de los últimos 10 años, para identificar teorías y metodologías en torno a la enseñanza del origen del universo, facilitando la construcción de una malla de análisis.
- Diseñar una serie de instrumentos didácticos y de recolección de información, para identificar las reflexiones por parte de la población estudiantil de grado sexto frente a las diferentes cosmovisiones que explican el origen del universo de determinados pueblos originarios como: los Vikingos, los Inga, los Zulú y los Leiyang.
- Analizar los resultados que arrojaron la implementación de las herramientas didácticas y metodologías construidas anteriormente, para comprender las percepciones del estudiantado frente a la temática de las cosmovisiones del origen del Universo.

Retos, posibilidades y apuestas de una pedagogía en clave decolonial

Para comprender una variante pedagógica desde una perspectiva decolonial, es necesario tener presentes algunas categorías de análisis como: colonización, descolonización, colonialidad y decolonialidad. El entendimiento de estas es posible si nos remontamos a la raíz del problema en América Latina: la modernidad. De acuerdo con Quijano (2010), la modernidad se desarrolló en el marco del sistema mundo y su punto de partida se ubica cronológicamente en el acontecimiento de 1492 con la llegada de Colón a América. Si bien es cierto que se trató de un proceso que se desarrolló en un escenario mundial, es menester señalar que la modernidad es un proyecto oriundo de Europa, ya que fue allí donde la conciencia afirmó y privilegió una supuesta racionalidad emancipadora europea, que debía expandirse a las demás geografías. En consecuencia, la modernidad posee desde su nacimiento un carácter eurocéntrico.

Paralelamente, mientras se gestaba y se ampliaba la modernidad desde Europa, en el otro lado del Atlántico se consolidaba la colonialidad, entendida por el mismo autor en mención, como el proceso que permitió el establecimiento de las relaciones de poder entre las metrópolis y las colonias, y la categorización del espacio mundial entre "centro" y "periferia". Desde este primer escenario, se han dictaminado las decisiones de índole político y económico a escala internacional. Desde las afirmaciones de intelectuales latinoamericanos interesados por la cuestión en mención, el dúo modernidad y colonialidad, representan dos caras de la misma moneda. La colonialidad es concebida como la cara oculta de la modernidad, ya que niega los valores que última esta exalta como la libertad y la racionalidad.

Una de las obras claves para comprender esta serie de categorías propias del pensamiento decolonial es *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (2010) del sociólogo Alex Rojas y el antropólogo Eduardo Restrepo, quienes redactan este texto para realizar una aproximación conceptual sobre los asuntos relacionados con el proyecto decolonial. Así pues, en principio, señalan la diferencia entre colonialismo y colonialidad. Mientras el primero es

referente al proceso y medios empleados por parte de algunos países por implantar un poder político y militar en territorios y poblaciones ajenas a sus propias fronteras espaciales, con el fin de explotar y extraer sus riquezas, la colonialidad, en cambio,

es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

Se puede observar aquí la diferencia entre ambas categorías. Pues, si bien a la colonización se le puede señalar tanto su inicio, con la incursión de Europa en América, así como su propio fin, con los movimientos independentistas americanos en detrimento de la dominación de las metrópolis, la colonialidad, aunque también inició junto con la colonización, su telos aún no se ha manifestado y, por tanto, es un fenómeno en desarrollo que se ha mantenido vigente gracias al sostenimiento de los sistemas y relaciones de dominación que crean y organizan de forma jerárquica territorios, sujetos, cosmovisiones y epistemologías a escala mundial. Dicho de otra forma, “[...] el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 16).

Siguiendo a los autores en mención, de la misma forma que es necesario separar las categorías de colonización y colonialidad, ya que ambas hacen alusión a distintos pero imbricados fenómenos, es necesario también diferenciar la descolonización de la decolonialidad, en la medida en que atañen a asuntos distintos. La descolonización consistió en una serie de luchas emprendidas por parte de las colonias para proclamar la independencia frente al dominio de las coronas europeas. En América inició a finales del siglo XVIII, mientras que en África y Asia estuvo en auge sobre el siglo XX. La decolonialidad, por su parte, se configura como un proyecto que intenta superar el poder colonial que sigue vigente en las lógicas, dinámicas y prácticas que se desarrollan en el sur global.

Así pues, teniendo en cuenta, por un lado, que la colonialidad se encuentra presente tanto en el tiempo como en el espacio, y Latinoamérica constituye una de las regiones que ha padecido sus consecuencias (así como de la colonización, materializada en una subalternización); y por el otro, que la colonialidad se manifiesta en diferentes ámbitos que rodean la existencia humana, tal como lo es en el conocimiento y la educación, se hace menester reflexionar sobre la necesidad de otros marcos interpretativos y de acción que permitan superar la colonialidad desde otras perspectivas y apuestas contextuales. Es por ello que en

los años 80's los académicos latinoamericanos de las ciencias sociales, influenciados por teorías del sur global producidas en las décadas precedentes de los 60's y 70's como los estudios poscoloniales y estudios subalternos, organizaron el círculo académico de Modernidad/colonialidad, con el fin de elaborar diferentes trabajos en torno al análisis de la modernidad y la colonialidad en el plano del sistema mundo, y los efectos generados por dichos procesos, particularmente en América Latina; a la par que plantean un proyecto decolonial para ser un contrapeso frente a la misma colonialidad, mediante el reconocimiento y la valorización de otras formas de conocer, ser y existir en el mundo, tiñendo a la teoría decolonial de un carácter ético-político (Restrepo y Rojas, 2010).

En este orden de ideas, el proyecto decolonial motiva "a hacer posible la transformación no sólo de los contenidos sino también de los términos (de las condiciones) de las conversaciones sobre el sistema mundo moderno/colonial y sus diversas articulaciones locales" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 22). Es por esto que el trabajo se inscribe en el proyecto decolonial, ya que busca cuestionar la lógica colonial en la educación y la pedagogía, así como idear estrategias desde este marco para superar dicha lógica.

Así pues, si se comprende la educación desde un enfoque decolonial, se puede evidenciar la influencia de la pedagogía tradicional en el desarrollo de la misma, pues el currículo ha tendido a privilegiar el tipo de conocimiento construido a partir de las teorías y leyes que siguen una doctrina cientificista netamente eurocéntrica, donde "el desarrollo científico-técnico se valora por encima de las necesidades humanas" (Torres, 2010, p. 133) y de aquellos saberes ancestrales o de transmisión oral-cultural, los cuales quedan omitidos en gran medida dentro del contexto educativo. Por ello surge la necesidad de apostar por pedagógicas y didácticas en sintonía a enfoques no eurocéntricos, donde se vinculen las experiencias y saberes de las personas como eje fundamental en la construcción del pensamiento crítico. De tal modo, inclinarse por una pedagogía decolonial, permitiría:

desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico (Díaz, 2010, p. 7).

Entonces, es necesario superar el pensamiento eurocéntrico como una única vía para realizar apuestas educativas y pedagógicas, lo cual es posible si se empieza a visibilizar y valorar la multiplicidad de saberes existentes, tales como los conocimientos populares, ancestrales y vivenciales de los diferentes grupos humanos que configuran una sociedad, de tal manera que puedan ser equiparados en importancia con aquellos conocimientos científicos y filosóficos occidentales.

En este punto, es importante destacar que un elemento constitutivo del enfoque decolonial y, por ende de su propuesta pedagógica, es el pensamiento crítico, una categoría importante para diversas corrientes de pensamiento en las ciencias sociales. Entre los autores que han conceptualizado sobre esta categoría se encuentra, por ejemplo, Marcelo Sandoval Vargas (2016), quien ha interpretado el pensamiento crítico desde tres aspectos: contradicción, ejercicio político y conciencia histórica. Así, explica que el pensamiento crítico consiste en:

primer lugar, aquel que existe solo como crisis y negación, es decir, una elucidación que conjura en todo momento las posibilidades de institucionalizarse, de ser recuperado por el capital, que rechaza desviar su fuerza destructora hacia los espacio–tiempos de la sociedad del espectáculo. En segundo, que únicamente emerge como parte de una práctica existencial y política radical: anticapitalista, antiestatal, antipatriarcal y anticolonial. Y en tercero, que es pensar histórico, al tener como punto de partida “el sujeto existente que se autoproduce, haciéndose dueño y señor de su mundo, que es la historia, y sólo puede existir como conciencia de su actividad” (Sandoval, 2016, p. 74).

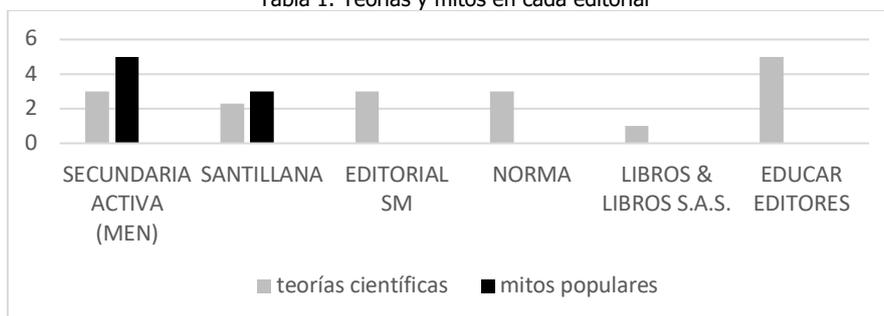
Rafael Sandoval Álvarez (2015), investigador mexicano, también ha contribuido a las interpretaciones del pensamiento crítico. Al igual que el académico mencionado anteriormente, considera que un componente indispensable de esta categoría es la posición política, a la que añade la ética. Según Sandoval Álvarez (2015), el pensamiento crítico favorece en el sujeto la reflexividad y la toma de conciencia frente a determinadas situaciones de orden social y epistemológico.

Con base en estas consideraciones, se decide indagar sobre la forma en la que se aborda la enseñanza del origen del universo en algunos textos escolares de sexto grado de ciencias sociales publicados en los últimos diez años, con el fin de evidenciar los contenidos que se privilegian a la hora de explicar dichos temas. También se pretendió mostrar la discriminación epistémica con la que se fundamentan los textos escolares de sexto grado, a la hora de hablar y enseñar sobre el origen del universo; siendo este un tema cuya cosmovisión es subjetiva y convergente de acuerdo con el grupo social en el que se centre. En este sentido, se rastrearon las editoriales más comerciales en el ámbito pedagógico colombiano, obteniendo como resultado que las ventas en el país con respecto a otras editoriales de Santillana son el 33%, la Editoria SM del 29%, Norma del 25%, Libros & Libros S.A.S. 8% y Educar Editores 5% (La Nota, 2020). Esto muestra el impacto comercial que tienen cinco grandes editoriales colombianas. Por ello fueron elegidas como primera parte de la muestra, donde nos centramos en la primera unidad de enseñanza que, como lo enmarca el Ministerio de Educación Nacional MEN y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, es donde se explican las concepciones sobre el origen del universo, junto con sus elementos.

Se analizaron un total de 10 (diez) textos de las editoriales anteriormente mencionadas, a través de una malla de análisis, donde se prestó especial atención

a la justificación, con el fin de contextualizar el marco pedagógico y metodológico de los mismos. El resultado fue que todos los textos están proyectados bajo una orientación científica, lo que implica un distanciamiento entre este saber y el conocimiento popular. Generando, de esta manera, una dualidad epistemológica dentro del ámbito educativo, donde necesariamente una será subordinada por otra y no da lugar a la posibilidad de dos formas de conocer y aprender, ignorando así el criterio propio de los estudiantes y orientándolos hacia una manera y estilo de pensar en particular. Todo esto evidenció un tipo de injusticia epistémica como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Teorías y mitos en cada editorial



Fuente: Elaboración propia

De aquí se identificó la no existencia de una manera diferente de producir el conocimiento aparte de la eurocéntrica. La razón de este hecho puede ser comprendida gracias a que la modernidad ha causado una "des-localización global" (Virilio, 1999) que resalta una manera histórica, social, cultural y filosófica de justificar y privilegiar algunos modos de pensar. Así, se transforma y pasa a convertirse en un proyecto idealizado por otras partes del mundo no europeo como forma y manera de desarrollo, borrando y eliminando la diversidad epistémica que se encuentra en cada uno de los lugares del mundo. Esta es la interpretación que se realiza de la modernidad desde una perspectiva decolonial.

Propuesta didáctica

Una vez aclaradas las dificultades y los retos a los cuales nos enfrentamos epistemológica y procedimentalmente (expuestos en el capítulo anterior), veremos como el presente trabajo y la realización de la propuesta didáctica que se enmarca en un enfoque decolonial, que hace parte de las ciencias sociales en Latinoamérica, pueden ser una opción de cambio para dichas dificultades y retos de índole pedagógico y epistemológico.

Vale la pena resaltar que no podemos abordar la propuesta anterior sin antes aclarar lo que significa y lo que representa dicha propuesta. De este modo, debemos primero identificar conceptos claves como: práctica pedagógica, didáctica y unidad didáctica. Así pues, la práctica pedagógica se entiende como: "la creación de ambientes de aprendizaje, o bien como instrumento de cambio y mejora curricular y como responsables de dotar

de conocimientos pertinentes a los estudiantes para la comprensión del mundo científico y social” (Arias & Torres, 2017, p. 42).

Desde este enfoque constructivista, los docentes asumen el papel de orientadores, pues son los encargados de direccionar los procesos pedagógicos al interior del aula, así como de propiciar escenarios que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes. Estos, a su vez, tienen un rol activo en estas prácticas, ya que participan a través del planteamiento de preguntas y la elaboración de reflexiones en torno a determinadas temáticas de estudio. Esto permite analizar la producción de conocimiento como un ejercicio mancomunado ya que posibilita la participación, el diálogo y el debate por parte de los sujetos educativos, dando como resultado que el conocimiento puede ser el resultado de las relaciones entre: estudiante - docente, docente – docente y estudiante – estudiante. A esta práctica pedagógica se vinculan diferentes conceptos, tal como lo es la didáctica:

entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia (Arias & Torres, 2017, p. 42).

Es evidente que en temas didácticos la mayoría de las instituciones optan adoptar aquellas temáticas enlistadas por los Estándares Básicos del Ministerio de Educación Nacional. Pero la didáctica debe intentar ir más allá de solo clasificar los contenidos. Pues, es a partir de ella que se puede generar un “manejo de las teorías que respaldan su enseñanza, como las estrategias y los enfoques que contextualizan su transmisión a las condiciones de aprendizaje” (Arias & Torres, 2017, p. 43).

Lo anterior facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante. Para el docente, en la medida en que puede hacer uso de herramientas metodológicas que abordan aspectos de índole conceptual complejos de una manera dinámica, creativa e interactiva. Para el estudiante, facilita la comprensión y el interés en el aprendizaje de determinados temas, por lo que posibilitará tener una mayor atención e involucramiento en los aspectos académicos.

Unido a esto, la propuesta, como ya se ha mencionado, consiste en una unidad didáctica. Al representar esta una categoría crucial para el presente estudio es necesario entonces su descripción. Hablar de este concepto corresponde abordar la unión de tres nodos fundamentales. Como lo mencionan Rodríguez y Acosta (2007), son elementos particulares que se presentan dentro del contexto educativo. El primero es la didáctica, el segundo es el sistema educativo nacional, donde “se ubican los documentos que hacen referencia a la organización, gestión y administración del sector educativo en sus diferentes modalidades” (Rodríguez & Acosta, 2007, p. 48); por tanto, es la instancia encargada de situar los temas, la normativa y la interpretación frente a los

conceptos, contenidos, perspectivas, estructuras, temáticas propias del quehacer pedagógico. Es precisamente en este nodo donde se realizan aportes pedagógicos bajo estructuras ya pre-impuestas, como el caso de materiales de divulgación educativa o los llamados textos escolares que competen a este trabajo y a esta propuesta. Luego, tenemos al tercer y último nodo siendo el diseño de unidades y actividades, el cual:

agrupa documentos en los cuales se divulgan propuestas para la enseñanza, organizadas en módulos temáticos compuestos por los siguientes aspectos: contenidos, metodologías, objetivos de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos e indicaciones precisas para la evaluación. Este descriptor corresponde a la segunda relación jerárquica, en la cual se encuentran los temas que caracterizan el campo discursivo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Rodríguez & Acosta, 2007, p. 47).

Es así como la propuesta de unidad didáctica utiliza el diseño de unidades y actividades o talleres para desarrollar 6 ejes fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los cuales son: aprendizaje de las ciencias sociales, saberes y prácticas de enseñanza, profesión docente, innovación, didácticas específicas y tendencias pedagógicas, que permiten la interrelación de todos y cada uno de los componentes y elementos que están inmersos en el proceso pedagógico, facilitando así el desarrollo, organizándolo y evaluando la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de esta unidad didáctica se construyó con base en contenidos, metodologías y evaluación que se enmarca en el modelo pedagógico constructivista. El motivo de esta elección es la posibilidad de propiciar la construcción de conocimientos a partir de la interacción entre los sujetos, así como la vinculación de contenidos entre los conocimientos previos y los nuevos a través del denominado aprendizaje significativo, propiciando que los procesos de enseñanza–aprendizaje sean más interactivos y aprehensivos entre los actores educativos. Todo esto permite comprender el constructivismo como aquella teoría que “plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (Serrano y Pons, 2011, p. 11).

De este modo, podemos decir que dicho modelo pedagógico coloca al estudiante en un lugar que le permite construir y reconstruir el conocimiento a partir de la enseñanza del docente y de su propia experiencia. Permite un diálogo horizontal de saberes, articulando la experiencia de vida con los fundamentos teóricos, para finalmente proponer la creación de un conocimiento válido y significativo para él. Omar Cota (2022) sostiene que relacionar la pedagogía constructivista con la pedagogía decolonial permite afirmar una condición crítica y activa de los estudiantes frente a los contenidos eurocentrados. Desde ambos enfoques, es pueden promover escenarios donde las concepciones previas y eurocéntricas sobre determinadas temáticas de estudio sean confrontadas con

otras formas de interpretación que tradicionalmente han sido excluidas del currículo.

Así pues, dentro del modelo pedagógico constructivista, se establecen funciones diferenciadas tanto para estudiantes como para los profesores. Según expone Moreno (2014), el rol del docente "sobrepasa la simple trasmisión de conocimientos, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso de realimentación constante" (p. 198). Por su parte, el rol del estudiante está mediado por una "función activa, donde se parte de su conocimiento cotidiano para ir relacionando con el conocimiento sistemático por medio del diálogo, el intercambio de opiniones con sus compañeros y con los docentes" (Segura, 2005, p. 6).

En este punto es menester problematizar algunos aspectos en torno a la pedagogía desde el enfoque decolonial. Así, pensadores colombianos como Alexander Ortiz, Ana Maloof y Habib Mejía (2021), sostienen que al "educar decolonial nos damos cuenta de que estamos atrapados en el lenguaje moderno, que también es colonial, excluyente, depredador y patriarcal" (Ortiz, Maloof y Mejía, 2021, p. 4). Por ello, consideran necesario superar conceptos como pedagogía, currículo o didáctica, ya que estas herramientas fueron indispensables para el desarrollo del proyecto moderno y colonial, al mantener las relaciones de dominación entre el sujeto colonizador europeo y el sujeto subalterno. En la actualidad, estas herramientas perpetúan la jerarquización de conocimientos y metodologías en el campo educativo. Por tanto, proponen desplazar la pedagogía como mediación entre el docente y el estudiante en el campo educativo por la altersofía, comprendida como: "la sabiduría del otro, del subalterno, su sentir, su forma de aprender y educar-se, su conocimiento situado y contextualizado, que ha sido invisibilizado por la pedagogía occidental/moderna/eurocentrada, que es colonial/excluyente//depredadora" (Ortiz, Maloof y Mejía, 2021, p. 6).

Sin embargo, tal como señalan estos académicos, existen muchos autores que proponen y discuten en torno a la pedagogía decolonial. Consideramos que esto se debe a que la pedagogía ha sido una disciplina interpretada desde diversos enfoques a lo largo de la historia, dando lugar a las distintas "corrientes o modelos pedagógicos" que han planteado diferentes formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como expone Johan Méndez Reyes (2021) en su obra "La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber", una pedagogía decolonial no solo busca visibilizar los conocimientos que históricamente han sido inferiorizados, sino también validar estos conocimientos frente a aquellos considerados como legítimos. La intención es promover una igualdad epistémica y pluricultural. Además, en palabras del propio autor, esta pedagogía constituye "una metodología emergente que incorpora todos los diversos saberes invisibilizados por la colonialidad del saber, a través de una pedagogía dialéctica, dialógica, intersubjetiva e intercultural, capaz de promover nuevos espacios de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje" (Méndez, 2021, p. 101). Esto se verá reflejado a continuación con el desarrollo de la implementación de la unidad didáctica.

Así pues, la unidad didáctica expuesta en el presente trabajo está orientada bajo la mirada constructivista y decolonial, que pretende dotar a los estudiantes de diferentes herramientas teóricas y participativas que faciliten la creación, apropiación y significación de conocimiento. A continuación, veremos la estructura de la unidad didáctica:

Tabla 2. Relación unidad didáctica con el desarrollo de habilidades

MODULO	DESARROLLO DE HABILIDADES
Ginnungagap: Relato creacionista europeo	Soy capaz de identificar y diferenciar diversos personajes cosmogónicos que están ligados a una cultura en otras partes del mundo.
Ambi Uasca Samai: Relato creacionista americano	Soy capaz de comparar diferentes legados culturales y reconozco la importancia que tienen los relatos creacionistas dentro de una cultura.
Yoruba: Relato creacionista africano	Soy capaz de analizar como diferentes culturas producen, transforman y distribuyen las maneras de entender el mundo.
Pangu: Relato creacionista chino	Soy capaz de reconocer y respetar diferentes posturas frente a las cosmovisiones de otras culturas de otras partes del mundo.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la Tabla 2, la unidad didáctica está pensada para trabajarla bajo 4 (cuatro) módulos que corresponden a 4 (cuatro) pueblos originarios de 4 (cuatro) continentes diferentes, con el fin de ampliar la mirada tanto geográfica como epistémica, permitiendo que los estudiantes se apropien del concepto de cosmovisión como algo universal y epistémicamente válido en cualquier parte del mundo.

El material didáctico¹ fue desarrollado en la página web <https://www.canva.com> una plataforma de libre destinada al diseño gráfico y la composición de imágenes, creada en 2012. Canva ofrece diversas plantillas que permiten la edición, creación y publicación de diferentes elementos publicitarios, incluido el formato de revista digital, que se utilizó para la elaboración del texto escolar propuesto como unidad didáctica de este trabajo. El documento se organizó en párrafos dispuestos en columnas, justificados y alineados entre sí, con el fin de distribuir la mayor información posible en una sola hoja, acompañada de imágenes alusivas:

1

https://www.canva.com/design/DAE2ISQxEYQ/QHsFx8tDWw5IE5CTKRX3Gg/view?utm_content=DAE2ISQxEYQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Figura 1: Diseño y presentación de la información



Fuente: Elaboración propia.

También se tomaron diferentes imágenes que ilustraran los contenidos expuestos en cada página, tomadas desde diferentes bancos gratuitos y de libre divulgación, tales como Pinterest, depositphotos, free imágenes y pixabay, referenciadas particularmente.

Figura 2. Referenciación de imágenes



Fuente: Elaboración propia

Resultados

El material didáctico fue expuesto y desarrollado en el colegio distrital Paulo Freire, en la jornada matutina, que abarca desde las 6:30 a.m. hasta las 12:20 p.m. en los cursos 601, 602 y 603 dirigidos y orientados por la profesora Luz Mery Rico. Dicha unidad didáctica cuenta con 4 módulos que fueron distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3. Distribución del contenido de la unidad didáctica

CURSOS	MODULOS	DIAS / HORAS
601	GINNUNGAGAP Y PANGU	Lunes de 8:30am hasta 10:10am Martes 6:30am hasta 8:30am
602	AMBI UASCA SAMAI	Martes de 10:40am hasta 12:20pm
603	YORUBA	Jueves 8:30am hasta 10:10am

Fuente: Elaboración propia

Se propuso trabajar y aplicar la unidad didáctica de esta manera, respetando los tiempos y escenarios correspondientes al área de ciencias sociales establecidos por el colegio. El trabajo se desarrolló con 10 grupos en cada uno de los cursos, puesto que todas las actividades así lo permitían. Cada curso abordó un módulo en particular, a excepción del 601 donde se aplicaron dos módulos por ser el grupo, según la profesora Luz Mery, más interesado y abierto a nuevas metodologías.

A continuación, se presentarán algunos resultados del módulo 1 (GINNUNGAGAP). Vale la pena resaltar que se expusieron para los estudiantes dos tipos de mundos, uno de hielo y uno de fuego, desde el relato creacionista como sustento del inicio de la creación. Allí los estudiantes debieron plasmar en un dibujo impulsando su creatividad y diálogo de saberes dentro del grupo de trabajo.

Figura 3. Identificación de los otros mundos



Fuente: Elaboración propia

Los datos del gráfico 3 reflejan que el 100% de los estudiantes lograron identificar otros mundos desde el relato creacionista de los pueblos vikingos, permitiéndoles imaginarlos, adaptarlos y plasmarlos según su propio criterio. También identificaron que muchos de los estudiantes estaban relacionados con los dioses mencionados en el relato, pero no tenían claridad de quienes eran, ni mucho menos el papel que cada uno desarrollaba en la mitología nórdica. Así, durante el desarrollo del módulo, los estudiantes se vieron motivados por crear e identificar otro tipo de lugares que fueran la fuente de la creación.

Figura 4. Reconocimiento de otros mundos



Fuente: Elaboración propia

En este punto vale la pena resaltar que muchos de los estudiantes encontraron relativamente fácil la información del pueblo vikingo y entendieron el relato creacionista e incluso lo asociaron a sus experiencias previas.

Figura 5.
Identificación de nuevos conceptos

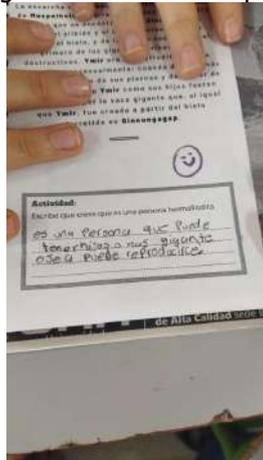


Respuestas	Grupos de trabajo
<i>Si</i>	2
<i>No</i>	8

Fuente: Elaboración propia.

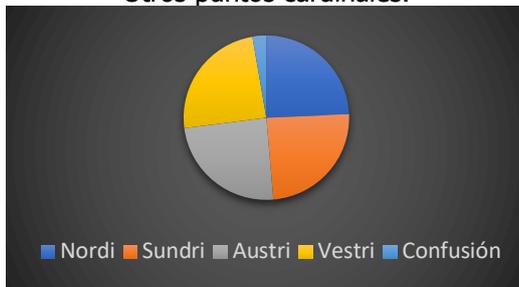
En la gráfica 5 se evidencia que los estudiantes no conocen el concepto de hermafrodita, considerado relevante en esta unidad didáctica ya que permite cuestionar la lógica binaria del género tal como ha sido interpretada por el orden colonial y eurocéntrico (Lugones, 2008). De esto se deduce el vacío conceptual de ciertos términos que trascienden el binarismo. Pues de los 10 (diez) grupos que desarrollaron la actividad, solo el 20% respondió medianamente bien lo que significaba este concepto. Muchos estudiantes respondían erróneamente o lo asociaban con partes del relato creacionista, lo que muestra que dicha unidad permite suplir dichos vacíos.

Figura 6. Vacíos conceptuales.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Otros puntos cardinales.



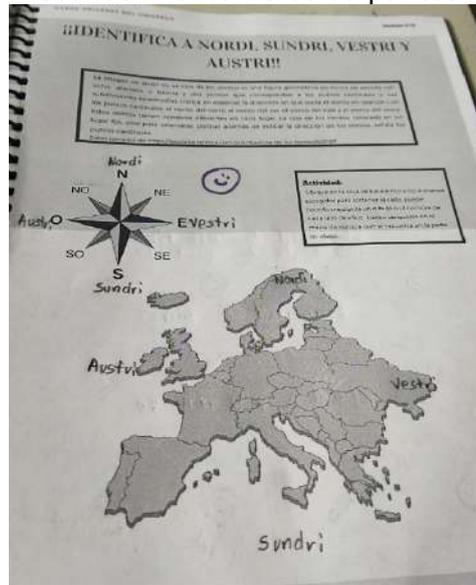
Fuente: Elaboración propia.

Respuestas	Grupos de trabajo
<i>Nordi</i>	9
<i>Sundri</i>	9
<i>Austri</i>	9
<i>Vestri</i>	9
<i>Confusión</i>	1

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 7 (siete) se observa que el 90% de los estudiantes lograron identificar los puntos cardinales, con base en la creencia de que son cuatro enanos los que sostienen el cielo. Así, el resultado más fácil fue identificarlos y a su vez conocer la procedencia dentro del relato creacionista de GINNUNGAGAP. La aceptación por parte de los estudiantes fue muy buena, pues al ser actividades que involucraban sus creencias y las contrastaba con otro tipo de saberes, para así construir conocimiento, les dio la motivación necesaria para responder y socializar el módulo de manera independiente evidenciándose el nivel de creatividad.

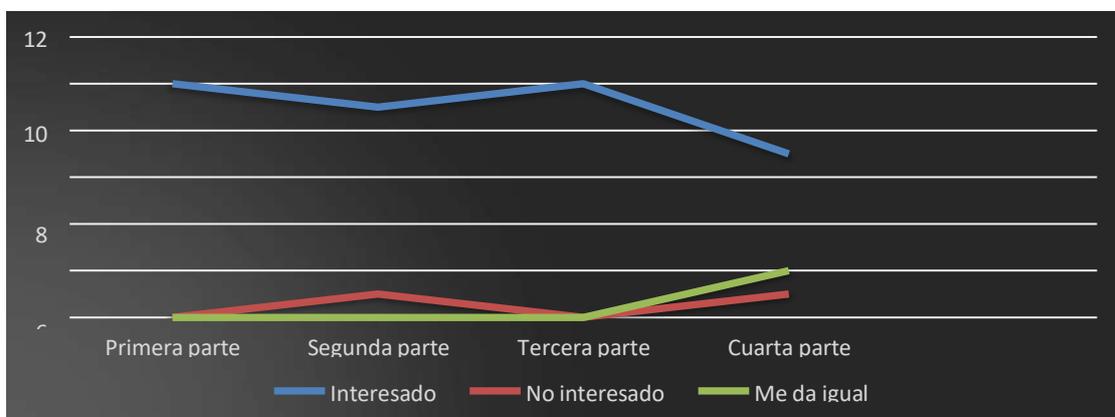
Figura 8. Reconocimiento de otros puntos cardinales



Fuente: Elaboración propia

En este punto, vale la pena resaltar que el presente módulo está distribuido en 4 (cuatro) partes consecutivas, con el fin de generar más atención y concentración en el desarrollo del trabajo. En una primera etapa, se pretendió que los estudiantes se reconocieran entre los mismos a través de un ejercicio creativo y práctica conocida como el "SAMAI". En un segundo momento, los estudiantes debían identificar a la cultura "INGA" para hacer la elaboración de un mapa mental con base en los datos más relevantes y con imágenes que representen dicha información. Finalmente, en un tercer momento, se presentó el relato creacionista de la cultura señalada anteriormente que dio lugar a una socialización donde se compartieron las diferentes posturas de cada grupo y si están o no de acuerdo con el relato creacionista de la cultura INGA.

Figura 9. Interés de los estudiantes en el módulo 2



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 9 (nueve) se ilustra el interés mostrado por los diferentes grupos durante el transcurso del módulo. Se observó que los estudiantes

recibieron favorablemente la práctica y rito del “Samai”, motivados por el desarrollo los 4 (cuatro) módulos. Durante esa actividad se propuso la elaboración de un esquema conceptual y un debate donde el 90% de los estudiantes aceptaban al relato creacionista como justificación para explicar el origen del universo:

Figura 10. Reconocimiento del relato

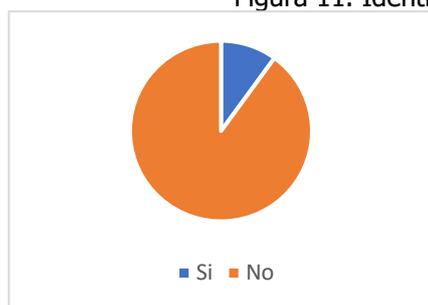


Fuente: Elaboración propia

También se resalta que la primera actividad del módulo facilitó el desarrollo de relaciones interpersonales, pues cada estudiante intercambió su Samai con alguien a quien considerara especial y esencial en su vida, donde no hubo ningún estudiante que hiciera falta por entregar o recibir esa nueva forma de conocimiento y afecto.

Posteriormente, tenemos algunos resultados del módulo 3 (YORUBA):

Figura 11. Identificación de nuevos pueblos



Fuente: Elaboración propia

Respuestas	Grupos de trabajo
<i>Si</i>	1
<i>No</i>	9

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 11 (once) se muestra como la mayoría de grupos no identifican la cultura y población africana. Pues el 90% de los estudiantes respondió y ubicó mal a la cultura Zulú del sur de África.

Figura 12. No reconocimiento de África



Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en este punto se evidencia también el gran vacío conceptual que muchos de los estudiantes presentan

Figura 13. Percepciones, creencias y conocimientos sobre una cultura.

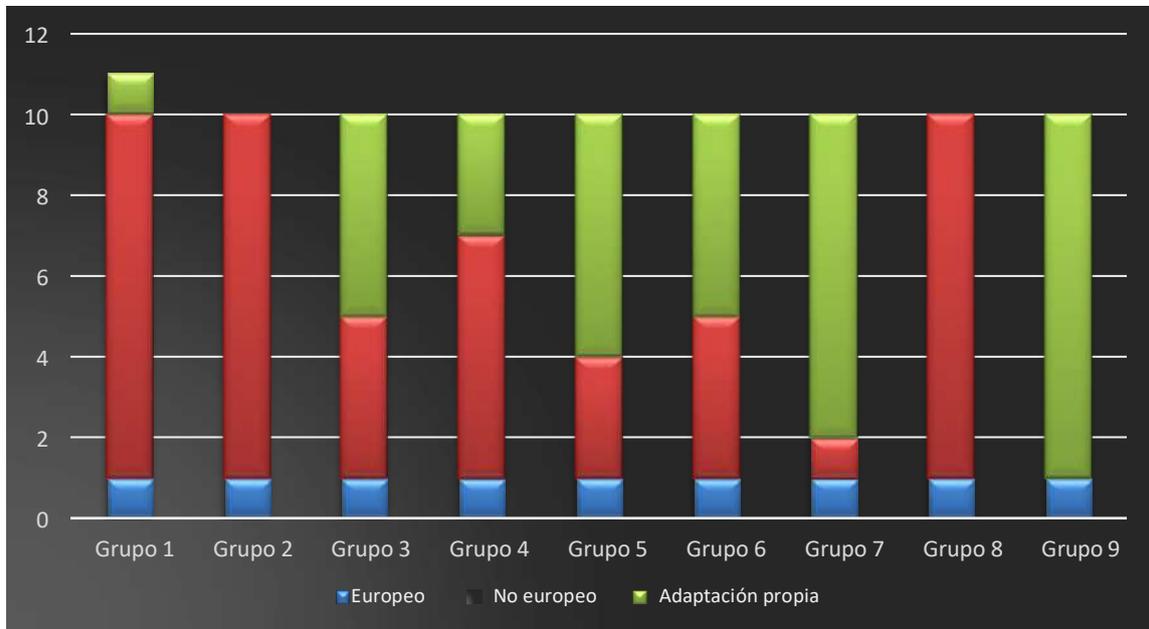


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 13 (trece) se evidencia que la mayoría de los estudiantes poseen una visión meramente eurocéntrica acerca del territorio y continente africano. La mayoría respondió de manera eurocéntrica y sus justificaciones colocaban al continente africano en un estado de subalterno, siendo menospreciado y juzgado. Es decir, un claro ejemplo del eurocentrismo y epistemicidio que se enuncia en el presente trabajo. Seguido a estas percepciones, los diferentes grupos conocieron y ampliaron sus conocimientos

sobre este continente a través de la información suministrada en la presente cartilla.

Figura 14. Apropiación, adaptación y reconocimiento de las creencias africanas



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 14 (catorce) se evidencia la gran aceptación que tuvo el pueblo y cultura africana en los estudiantes. En su gran mayoría plantearon con anticipación la dramatización del relato creacionista y lograron adaptar o generar nuevas formas de cambiar la historia o el relato por decisión propia, lo que evidencia que los diferentes vacíos epistemológicos y conceptuales con los que los estudiantes iniciaron se fueron progresivamente disipando conforme se involucraban más en trabajo pedagógico.

Figura 15. Relación entre relatos.



Fuente: Elaboración propia

Respuestas	Grupos de trabajo
<i>Si hay relación</i>	1
<i>No se relacionan</i>	9

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir con las evidencias de los módulos, se propuso a los estudiantes realizar un dibujo en el que relacionaran los dos relatos. Si encontraban que no tenían conexión, debían hacer dibujos por separado. Es

importante destacar que esta actividad se desarrolló únicamente en grado 601, donde se trabajaron 2 (dos) relatos. Los resultados mostraron que un 90% de los estudiantes encontraba relación de ambos gráficos.

Finalmente, se realizó un análisis de los objetivos y el desarrollo de habilidades presentados en cada módulo, evaluando su debido cumplimiento a partir de los gráficos anteriormente expuestos y los diferentes anexos:

Tabla 4. Evidencias de objetivos y desarrollo de habilidades

MÓDULO	OBJETIVO	CUMPLIDO SI - NO	OBSERVACIONES
<i>GINNUNGAGAP</i>	Establecer relaciones entre las cosmovisiones que tienen los estudiantes y las expuestas en el presente modulo.	SI	Es evidente gracias alo puesto en el anexo A, la construcción de nuevos mundos en relación con las cosmovisiones que los estudiantes traen y las expuestas en la cartilla.
<i>AMBI UASCA SAMAI</i>	Identifico y reflexiono sobre la importancia que tiene el conocimiento ancestral dentro de mi cotidianidad	SI	Se evidenció en el interés que los estudiantes mostraron a la hora de desarrollar este módulo y en el anexo B se ve como los estudiantes toman a este relato como una posible justificación al origen del universo.
<i>YORUBA</i>	Reconoce e interpreta la importancia que tienen otros conocimientosde otras culturas dentro de la cotidianidad	SI	Fue el módulo que mejor y mayor acogida tuvo por parte de los estudiantes, pues al tener vacíos conceptuales sobre lacultura Zulú los estudiantes mostraron mejor interés y apropiaciónde los conocimientos africanos.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados, la información recolectada y posteriormente analizada, el presente trabajo concluye las siguientes reflexiones:

En primera instancia, frente al objetivo general planteado: "Diseñar una unidad didáctica en el marco de la pedagogía decolonial, que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de grado sexto del colegio distrital Paulo Freire, de la ciudad de Bogotá, Colombia, a través del análisis de las concepciones sobre el origen del universo creadas por culturas originarias, tales como: vikingos, inga, zulú y leiyang", se evidenció que la unidad didáctica está enmarcada bajo una perspectiva decolonial, ya que permitió visibilizar y reconocer otras formas y maneras de producir conocimiento. También potenció en los estudiantes el pensamiento crítico, pues la gran mayoría realizaba la

lectura y planteaba sus propias conclusiones relacionando lo expuesto en la cartilla con las diferentes creencias que ellos tenían. Por último, se evidenció el reconocimiento pueblos y cosmovisiones a escala global.

En relación al primer objetivo específico de "Rastrear los libros de textos educativos de ciencias sociales de grado sexto para identificar las teorías y metodologías en torno a la enseñanza del origen del universo, mediante la construcción de una malla de análisis" podemos deducir que los textos educativos son una herramienta que se están dejando de usar por diferentes motivos como: el uso cada vez más constante de las tecnologías, la clasificación de nuevos contenidos de estudio que aún no se inscriben en los textos, el cuidado del medio ambiente, entre otras razones. Lo que se quiere dar a entender con este punto, es que no es necesario excluir el libro como una herramienta didáctica. En cambio, se resalta la posibilidad de utilizarlo desde diferentes enfoques para ampliar su abordaje, incorporando otras dinámicas y discusiones tanto metodológicas y teóricas.

También es importante resaltar que las diferentes concepciones sobre el origen del universo forman parte del proceso de identidad de una cultura o pueblo. Gracias a estas concepciones, es posible identificar y reconocer costumbres y tradiciones, como formas y conocimiento de vida que, de otro modo, podrían ser olvidadas. Estas tradiciones no solo ofrecen orientación y sentido a la vida, sino que también resaltan el papel fundamental que juegan dentro de un grupo social.

También es evidente que muchas de las editoriales encargadas de la producción y distribución de estos libros o textos educativos operan principalmente por motivos económicos y financieros, en lugar de estar motivadas por el interés de producir conocimientos mejores y más diversos. Esto las convierte en la fuente principal de la injusticia epistémica, ya que muchas veces desvalorizan o excluyen los conocimientos populares o de experiencia de vida.

En cuanto al segundo objetivo específico que consistió en: "Diseñar una serie de instrumentos didácticos y de recolección de información, para identificar las distintas perspectivas o reflexiones por parte de la población estudiantil de grado sexto frente a las diferentes cosmovisiones que explican el origen del universo de determinados pueblos originarios como: los Vikingos, los Inga, los Zulú y los Leiyang", se logró construir una serie de herramientas didácticas e investigativas que cumplieron con una doble funcionalidad. Por un lado, fomentar el conocimiento frente algunas cosmovisiones que giran en torno a la explicación del origen del universo, a través de una serie de actividades que permitieron la interacción entre el estudiantado y el contenido temático señalado. Al mismo tiempo, tales actividades fueron indispensables para la recolección de datos. Pues, a través de los ejercicios implementados, se pudieron conocer los planteamientos y perspectivas del estudiantado frente a determinadas cuestiones de interés de estudio.

La agrupación y organización de aquellos temas seleccionados y actividades planteadas, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se materializó en una unidad didáctica, con la intención de construir y compartir un

material pedagógico para aquellos maestros de las ciencias sociales que deseen promover una educación que permita superar el eurocentrismo como marco de validación de los diferentes conocimientos, y promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Con relación al último objetivo específico de "Analizar los resultados que arrojaron la implementación de las herramientas didácticas y metodologías construidas anteriormente, para comprender las percepciones del estudiantado frente a la temática de las cosmovisiones del origen del Universo", el estudiantado logró reconocer que la interpretación de un fenómeno, en este caso, el origen del universo, no tiene una sola explicación. A pesar de la presencia de discursos y epistemologías hegemónicas, la población participe entendió que el conocimiento puede ser concebido como un caleidoscopio, es decir, un objeto construido a partir de una gama variada de enfoques, perspectivas, mitologías, cosmologías y teorías, donde cada una elabora sus propias interpretaciones de la realidad de acuerdo a sus propios métodos e ideologías.

Finalmente, si se proponen actividades que involucren tanto los conocimientos previos del estudiantado como la interacción entre ellos, y se establece una dinámica que coloque al docente en una relación horizontal con los estudiantes, se facilitará la comprensión de nuevos temas y su análisis. Además, se reforzará el reconocimiento de otras formas de aprendizaje basada en el reconocimiento e interacción con el otro.

REFERENCIAS

- Arias, D. & Torres, E. (2017). Unidades Didácticas. Herramientas de la Enseñanza. *Noria*, 1(1), 41 – 47.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/issue/view/860/274>
- Castro, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán.
- Cota, O. (2022). *Transversalidad entre el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial*. *Analéctica*, 8
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2512791002/2512791002.pdf>
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233.
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430>
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo*. Departamento de Antropología, Universidad de Carolina del Norte (UNC) Chapel Hill.
<https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- La Nota (2020). Ranking 2019 líderes industria editorial de Colombia. *lanota.com*.
<https://lanota.com/index.php/CONFIDENCIAS/ranking-2019-lideres-industria-editorial-de-colombia.html>.
- Lugones, M. (2008). *Género y colonialidad*. *Tabula Rasa*. 9, 73-101
- Mendez, J. (2021). La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Editorial Universitaria Abya-Yala

- Moreno, M. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2). 193-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973142>
- Ortiz, A., Maloof, A., Mejía, H. (2021). Decolonizar las ciencias de la educación. Pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. *Revista Redipe*. 10(12). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1569/1483>
- Quijano A. (2010). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of worldsystems research*, VI(2), summer/fall. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein-Part I. <https://bit.ly/3e MjE09>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca.
- Rodríguez, S. & Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Revista Folios*, (25), 37-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941355003>
- Sandoval Vargas, M. (2016). Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 21, núm. 73, pp. 73-84, 2016 <https://www.redalyc.org/journal/279/27950060004/html/>
- Sandoval, R. y Sánchez, J. (2015). Pensamiento crítico, sujeto y autonomía. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Juárez
- Santos, B. (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Santos, B. (2018). Construyendo las epistemologías del sur (1ra ed.). CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(3), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1290618>
- Serrano, J. M. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-11.
- Torres Salas, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194114419012>
- Virilio, P. (1999). *Politics of the Very Worst*. Semitext(e).
- Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo II. Ediciones Abya-Yala. <https://www.libreriadelau.com/bm-pedagogias-decoloniales-tomo-ii-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir-editorial-abya-yala-antropologia/p>

ANEXOS

Anexo A: Reconocimiento de otros mundos



Anexo B: No reconocimiento de África.

