

# **La Raza Y La Clase En El Currículo De Ciencias Sociales En El Colegio Tilatá**

Alejandro Bustos López

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente  
Tutora: Sandra Patricia Guido Guevara

Bogotá, Colombia  
18 de octubre de 2023

*A Irene que fue hogar en el momento en el que más lo necesitaba.*

*A Juliana y Juan Pablo que me enseñaron a habitar el mundo y a tomar postura.*

*A Sandra, Juan Esteban y María José que son el mejor equipo del mundo.*

*A Dianita que fue brújula en aguas turbias.*

*A educadoras y educadores que reconocen las dimensiones de su práctica en términos de las diferentes formas de opresión que las atraviesan, y deciden diariamente resistir.*

## Tabla de Contenido

Introducción .....	4
Contextualización Político-Pedagógica .....	8
Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia en el Siglo XX.....	9
Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia en el Siglo XXI .....	20
El caso del Bachillerato Internacional .....	29
Hoja de ruta: El currículo desde una perspectiva de la cultura.....	33
Apuntes Sobre Los Estudios Del Currículo .....	33
Precisiones Metodológicas.....	40
Dónde y Cómo Estudiamos el Currículo .....	42
Caracterización de la Institución.....	49
Clase.....	52
Globalización .....	53
<i>Currículo Recomendado</i> .....	54
<i>Currículo Respaldado</i> .....	67
<i>Currículo Escrito</i> .....	71
<i>Currículo Enseñado</i> .....	77
Pobreza.....	84
<i>Currículo Recomendado</i> .....	85
<i>Currículo Respaldado</i> .....	97
<i>Currículo Escrito</i> .....	102
<i>Currículo Enseñado</i> .....	107
Privilegio.....	114
<i>Currículo Recomendado</i> .....	115
<i>Currículo Respaldado</i> .....	121
<i>Currículo Escrito</i> .....	123
<i>Currículo Enseñado</i> .....	126
Raza.....	139
Colonialidad del Poder.....	141
<i>Currículo Recomendado</i> .....	142

<i>Currículo Respaldado</i> .....	150
<i>Currículo Escrito</i> .....	152
<i>Currículo Enseñado</i> .....	155
<b>Colonialidad del Ser</b> .....	163
<i>Currículo Recomendado</i> .....	164
<i>Currículo Respaldado</i> .....	174
<i>Currículo Escrito</i> .....	175
<i>Currículo Enseñado</i> .....	180
<b>Colonialidad del Saber</b> .....	189
<i>Currículo Recomendado</i> .....	191
<i>Currículo Respaldado</i> .....	194
<i>Currículo Escrito</i> .....	197
<i>Currículo Enseñado</i> .....	204
<b>Conclusiones</b> .....	218
<b>Bibliografía</b> .....	224

## Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1 Starbucks coffee Chengdu .....	68
Ilustración 2 Taller pobreza .....	77
Ilustración 3 Workbook pobreza.....	97
Ilustración 4 Taller Edad Media .....	108
Ilustración 5 Enfoques de Aprendizaje .....	119
Ilustración 6 Racismo estructural.....	161
Ilustración 7 Racismo en EE.UU .....	162
Ilustración 8 Peligro de la historia única.....	188

## Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de problematizar la comprensión de las Ciencias Sociales y su enseñanza en la Escuela. Desde mi propia experiencia como educador y educando de Ciencias Sociales, he encontrado que son pocos los espacios que tenemos para preguntarnos al respecto de nuestras propias prácticas. Por un lado, esa escasez de espacios está dada por una cotidianidad caótica que como educadores tenemos que sortear para intentar aproximaciones pedagógicas y didácticas críticas de lo tradicional en un contexto que presenta constricciones políticas, económicas y culturales.

En este sentido, me cuestiono al respecto de si esa falta de espacios para la reflexión puede tener origen en la necesidad de las instituciones educativas, tanto desde las directrices nacionales como desde las directrices de los modelos internacionales, de no permitir ciertas preguntas o relaciones de causalidad entre el currículo y las prácticas sociales jerárquicas en términos de clase y raza. Esa búsqueda ha orientado mis decisiones profesionales y académicas desde mi experiencia en Educación Popular, desde cuya formación comprendí la relación entre pedagogía y política, de la mano de compañeras que asumieron que su rol como educadoras era también uno de militancia política.

La reflexión que se presente en estas páginas está atravesada por el quehacer propio y el de un grupo de educadores y educadoras que han entregado parte de su existencia a la reflexión y a la práctica pedagógica en aras del diseño de metodologías críticas. Sin embargo, como es común para educadoras y educadores como trabajadores asalariados de la cultura, estas reflexiones también están atravesadas por unas relaciones de producción de conocimiento que han buscado

frenar el proceso de consolidación de una apuesta pedagógica crítica aún con la voluntad expresa del grupo de educadoras de seguir formándose desde el trabajo colectivo y de analizar, cuestionar y reconfigurar un sentido común que, desde la práctica educativa, sigue justificando la desigualdad y la exclusión en la sociedad.

Se proponen algunas herramientas para develar aquellos contenidos, conceptos, metodologías o, en general, abordajes de las categorías de raza y clase en el currículo de Ciencias Sociales del colegio Tilatá. No para señalar que las instituciones, los documentos o las personas son racistas o clasistas, sino para entender a profundidad la manera en la que estas categorías son abordadas por el currículo de Ciencias Sociales, para eventualmente sentar las bases que posibilitarán la construcción de metodologías críticas de las estructuras racistas y clasistas; un tema de vital importancia cuando se habla de la construcción de pensamiento crítico.

Con esa intención crítica se realizó un análisis del currículo desde una perspectiva que trascendiera la educación como mero ejercicio de transmisión de información o de apropiación de valores o perspectivas ideológicas. La enseñanza de Ciencias Sociales fue contextualizada en escenarios internacionales, nacionales y locales, para la posterior evaluación en la práctica a partir de las decisiones curriculares.

Para tales efectos se plantea inicialmente que la enseñanza en la escuela, particularmente la enseñanza de Ciencias Sociales, tiene un papel fundamental en la formación de seres humanos y la manera en la que ellos se relacionan entre sí. Aunque la relación entre la composición de la sociedad, su organización y su estructura de valores y la enseñanza de las Ciencias Sociales no es necesariamente de correspondencia o de causalidad directa, la construcción social del currículo es un proceso permeado por las relaciones sociales de producción en las cuales se inscribe ese

currículo y en la que participan diferentes instituciones estatales, ajenas a la práctica educativa y la experticia pedagógica.

Cuando las instituciones educativas intentan responder a la pregunta *¿para qué educar?*<sup>1</sup> lo que está en juego son los elementos de la subjetividad de los estudiantes que son educados por la escuela, así como la función misma de las disciplinas enseñadas. A la respuesta a la pregunta *¿para qué educar?* le corresponde una pregunta de *¿cómo educar?* y esas formas estarán estructuradas alrededor de unas prácticas curriculares que responderán siempre a necesidades nacionales y supra nacionales de formación ciudadana y laboral. Esta investigación analizará esas prácticas y documentos que pretenden llevar a cabo las intencionalidades pedagógicas que, para el caso de las disciplinas de las Ciencias Sociales, se corresponden con unos abordajes específicos de categorías, conceptos, textos, contextos y temáticas, cuya intencionalidad siempre tendrá una correspondencia a un tipo de formación.

Por lo anterior y entendiendo el amplio espectro de posibilidades de abordaje, la presente investigación tiene la intención de responder a la pregunta: *¿Cómo el currículo del área de Ciencias Sociales en el Colegio Tilatá aborda las categorías de raza y clase?* Los siguientes capítulos tienen la intención de contextualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales para el caso colombiano, proponer algunas reflexiones metodológicas frente al estudio del currículo, el análisis de la categoría de clase y el análisis de la categoría de raza, y, finalmente, las conclusiones del ejercicio investigativo.

---

<sup>1</sup> Esto es, claro está, cuando son las instituciones educativas las que se hacen estas preguntas, pues como se aprecia más adelante, los programas internacionales y los lineamientos nacionales “recomiendan” ya una serie de respuestas a esa pregunta.



El objetivo de la investigación fue analizar los documentos y las prácticas que constituyen el Currículo del área de Ciencias Sociales, al abordar el estudio de las categorías de raza y clase en el Colegio Tílatá. De manera específica, lo anterior se llevó a cabo a partir de tres momentos: 1. Estudiar la forma en que las prácticas curriculares definen, contextualizan y enseñan la categoría de raza y relacionarlo con referentes teóricos que se presentan para la categoría; 2. Estudiar la forma en que las prácticas curriculares definen, contextualizan y enseñan la categoría de clase y relacionarlo con referentes teóricos que se presentan para la categoría; y 3. Proponer algunas pistas para la modificación eventual de las prácticas curriculares del área de Ciencias Sociales para el abordaje crítico de las categorías de raza y clase.

## Contextualización Político-Pedagógica

Para alcanzar esos objetivos de investigación fue necesario hacer una contextualización de la enseñanza de Ciencias Sociales en Colombia con algunas reflexiones al respecto de las Ciencias Sociales y su surgimiento como disciplinas científicas, así como la contextualización de la enseñanza de ellas a través de los programas de educación internacional. En el proceso, fue evidenciándose la relación entre las perspectivas pedagógicas y su anclaje al contexto político.

En el siglo XVII, la consolidación de las Ciencias Sociales, en el sentido de la definición de múltiples objetos de estudios mediante la *zonalización* de la realidad, respondía a la demanda del Estado-Nación de construir instrumentos para la tecnificación de sus decisiones: “La necesidad del estado moderno de una conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones había conducido al surgimiento de nuevas categorías de conocimiento desde el siglo XVII, pero esas categorías todavía tenían definiciones y fronteras inciertas” (Wallerstein, 2006, pp. 8, 9). Por lo anterior, el principio del desarrollo del conocimiento de la realidad social y humana desde ese lugar de tecnificación científica hace tanto parte del proyecto de la modernidad occidental como el mismo Estado-Nación. Incluso hoy, hablar de las Ciencias Sociales usualmente implica una referencia de manera reivindicativa o crítica al Estado-Nación.

Para el caso de nuestra América, como lo relata Alejandro Álvarez (2014), el desarrollo de las Ciencias Sociales está vinculado desde un inicio con el Estado-Nación en la medida en la que estas funcionaron como un aparato ideológico al servicio de los discursos edificantes de esta parte del proyecto moderno/colonial. Instituciones como la Comisión Corográfica en el siglo XIX permitieron a las élites el conocimiento del territorio para su explotación; de hecho, el

mismo Álvarez (2007) explica que los líderes de la comisión corográfica fueron los mismos encargados de la escritura de los textos escolares (p. 654). Como lo relata el mismo autor, las Ciencias Sociales y la enseñanza de estas, para los países de nuestra América, tuvieron un origen imbricado.

## **Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia en el Siglo XX**

La enseñanza de las Ciencias Sociales encontraba, hasta entrado el siglo XX, la necesidad de construir reflexiones en torno a un territorio como objeto de saber y como objeto constructor de identidades. Somos colombianos en tanto conocemos el territorio y participamos de su explotación. La reificación de la identidad como elemento central en la modernidad occidental centrada en el Estado-Nación fue uno de los puntos de encuentro y tal vez gestor tanto de las Ciencias Sociales como de la enseñanza escolar de las mismas.

El proyecto civilizatorio fue muy importante para la configuración de la República en el siglo XIX, pero no fue el mismo que se consolidó desde comienzos del siglo XX jalonado por los ideales nacionalistas. Fue en ese momento cuando hubo que pensar un territorio, un pasado y un pueblo propios, como forma de gobierno; así se hizo necesaria una estrategia pedagógica que pasara por consolidar los saberes que dieran cuenta de estos tres asuntos [la geografía, la historia y la raza] (Álvarez, 2007, p. 47).

El *para qué* de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia estaba originalmente basado en la posibilidad que tuviera la población de re-conocer la nación que habitaban tanto en términos territoriales como en términos del devenir de las instituciones estatales; no desde una

perspectiva únicamente racional y científica, en ocasiones también en búsqueda de un mito fundacional con carácter de raza.

Las representaciones en términos de raza que se construyen en una enseñanza de Ciencias Sociales se fundamentan en “el incremento de la nacionalidad y el conocimiento de la trascendencia de las disciplinas geográficas para el desenvolvimiento orgánico de la patria” (Álvarez, 2014). En ese mismo texto Alejandro Álvarez menciona que, de manera explícita e intencional, se intenta formar en el conocimiento sobre la *nación* desde la comprensión de ella como el espacio de consolidación de una sola raza. Por lo anterior, es importante preguntar por el tipo de relación existente entre el abordaje de la categoría raza en la enseñanza de las Ciencias Sociales y edificación de la [P]atria.

Aunque la presente investigación tiene un abordaje más amplio, se proponen algunas herramientas para entender la relación. Por lo mismo, fue importante recoger algunos relatos que permitieran aclarar el contexto político-pedagógico en el cual se estudia un currículo que, como se verá más adelante en el texto, se constituye históricamente. Esa preocupación por la historia fue materializada en su inclusión como disciplina de obligatoria enseñanza en la educación secundaria en 1910 (Álvarez, 2014, p. 49). La razón era la de ubicar una historia patria; encontrar un pasado conjunto que permitiera también la superación de las disputas entre las élites liberales y conservadoras.

Existió, sin embargo, una contradicción en la enseñanza de la historia patria en Colombia y es propia de los territorios periféricos<sup>2</sup>: se buscaba la consolidación de la Nación, pero al mismo

---

<sup>2</sup> Para Immanuel Wallerstein el sistema-mundo es el complejo modelo de relaciones de producción que se constituye a nivel global en el momento de desarrollo del capitalismo. Para la consolidación del sistema-mundo es

tiempo las élites locales tuvieron que ceder el control de los recursos a los flujos des-localizados del capital en el marco de la construcción del sistema-mundo moderno/colonial. En la mitad del siglo XX se da entonces una combinación entre la insistencia en la historia patria y la “desnacionalización” de la educación en general.

Se pretendía la consolidación de un relato de la historia patria. No obstante, cada facción de las élites regionales construyó el suyo propio, que respondía además a sus propios intereses. Aquí se consolida una suerte de disputa ideológica a través de la diferencia en el relato de la historia patria y de su enseñanza. La reflexión frente a la enseñanza de la historia en últimas permitió la visibilización de la confrontación entre diferentes relatos: la disputa por la verdad.

Pero, como se trataba de construir un relato de nación, no fue fácil alcanzar el consenso; justamente este fue uno de los objetos de la disputa ideológica de esos años, centrada en temas como los de la hispanidad, los comuneros, la Iglesia, la descentralización, la lengua y el origen racial del pueblo. Este último fue el tercer eje fundante de la nacionalidad, de donde surgieron importantes aportes al contenido de los saberes escolares que configuraron los estudios sociales de estos años (Álvarez, 2014, p. 49).

Las disputas ideológicas se descubren en las respuestas que se construyen frente a la pregunta: ¿Quiénes somos? No es azaroso que sea en el marco de una discusión de tales

---

necesario el desarrollo de economías locales con sistemas de gobierno local pero que existan en función de ese sistema-mundo. “The periphery of a world-economy is that geographical sector of it wherein production is primarily of lower ranking goods (that is, goods whose labor is less well rewarded) but which is an integral part of the overall system of division of labor, because the commodities involved are essential daily use.” (Wallerstein, 1974, pp. 301-302) Para esta discusión este elemento es específicamente pertinente pues evidencia la artificialidad del Estado-Nación especialmente en aquellos territorios que no se consolidan como tal.

características que la raza como categoría ocupe un lugar central pues el vínculo entre ésta y la idea de nación es claro.

Existen diferentes perspectivas al respecto de la manera en la que se da la transición de las Ciencias Sociales hacia la segunda mitad del siglo XX. La perspectiva que hemos abordado del profesor Álvarez señala que esta transición está marcada por la búsqueda de la des-ideologización de la nación y, con ella, la construcción de un relato científico o con pretensiones de serlo. En el marco de procesos como la creación del Departamento de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia, las Ciencias Sociales toman un carácter de legitimidad epistémica y política en la medida en la que su tecnificación científica fuera útil para la nación. Darle explicación al lugar periférico que ocupaba Colombia en términos de la división internacional del trabajo se volvió menester en las discusiones frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, existen otras posturas que se distancian de la postura de Álvarez y ubican el desarrollo de las Ciencias Sociales y de su enseñanza en el marco de profundas tensiones ideológicas que, no por serlo, dejan preocuparse por la consolidación de pensamiento científico.

Entre la década de los cincuenta y setenta varios autores coinciden en el escenario complejo, pero también profundamente fértil para las Ciencias Sociales. Fals Borda evalúa estos desarrollos a la luz de la búsqueda por las instituciones educativas nacionales por buscar una suerte de autonomía e independencia que les permitiera la consolidación de la construcción de pensamiento científico; desde lo que él llamó la *endogénesis*. De manera un poco paradójica señala la intención de presidentes del Frente Nacional como Alberto Lleras Camargo de la

consolidación del pensamiento científico en Colombia como una forma de resistir el colonialismo (Fals Borda, 2014, p. 84).

Al respecto de esas tensiones ideológicas y epistemológicas de ese momento histórico se encuentra también el texto de Fals Borda al respecto del informe Rockefeller. La movilización de recursos para el análisis de los fenómenos sociales en América Latina no se puede desvincular de la ampliación del capitalismo durante esta década, y la historia de las Ciencias Sociales en Colombia no podía escapar de dicha coyuntura.

Fals Borda escribe el siguiente texto en el contexto del informe que Nelson Rockefeller le presenta al presidente Nixon en el año 1969. Las consecuencias de la presentación de los resultados del informe fueron, en las palabras del mismo Fals Borda, la inversión para el desarrollo científico y cultural en los países latinoamericanos. El texto de Fals se titula los “Retos del informe Rockefeller” en el texto Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual (1971) y propone ese espacio de disputa que se constituye en la movilización de recursos para un proyecto intelectual pero que puede ser utilizado como plataforma para promover la consolidación de una ciencia propia.

Destaca un elemento político que es al mismo tiempo un reto para los intelectuales y científicos latinoamericanos: lo que queda en juego es saber si quiere desarrollar una ciencia y una cultura propias al sur del río Bravo, o si se quiere copiar, sin discusión y casi a la fuerza, el patrón de cultura y técnica anglosajón, lo que llevaría a una imposición política externa y a una ampliación automática de los mercados de los Estados Unidos en América Latina. (Fals Borda, 1971, p. 12)

Para Fals Borda, aunque la movilización de recursos hacia la inversión en ciencia y cultura estaba en la agenda imperialista y colonialista de Estados Unidos, existía la posibilidad de utilizar este hecho en función de la consolidación de la construcción de pensamiento científico en Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica. Uno de los ejemplos de este hecho es el que citan tanto Fals Borda como el profesor Jorge Orlando Melo frente al papel de investigadores como Luis Ospina Vásquez que desde posturas rigurosas planteó propuestas analíticas novedosas que sirvieron para la lectura de la realidad social desde el materialismo dialéctico (Melo, 1999, p. 40). Más adelante, Ospina Vásquez fue el decano de la Facultad de Ciencias Económicas para el momento en el que se funde la Facultad de Sociología, proceso frente al cuál se destaca la apertura humanista del entonces decano (Fals Borda, 2014, p. 84).

Jorge Orlando Melo también señala que aunque se han comprendido la dictadura de Rojas Pinilla y el Frente Nacional como escenarios históricos que complejizaron la consolidación de los estudios desde las Ciencias Sociales en Colombia, ésta afirmación puede no tener en cuenta los matices y los grandes logros de esas décadas en la primera parte de la segunda mitad del siglo XX en cuanto a dicha consolidación (Melo, 1999, 2020).

Melo propone que: “Entre 1950 y 1970 se publicaron, sobre todo en el contexto cultural del Frente Nacional, más abierto, nuevas versiones del pasado, que llegaban a las clases medias más interesadas en el pasado, buscando una justificación en la historia para sus nuevos radicalismos políticos” (Melo, 2020, p. 30). Aunque seguía existiendo una clara relación entre la producción académica y la orientación institucional de resaltar biografías de héroes y políticos reproduciendo la manera en la que se convencionalmente se relataba el pasado, se estaban gestando proyectos académicos que partían de entender a la historia desde una perspectiva más abierta e interdisciplinar.



Si bien existía una resistencia institucional, conservadora y retardataria al estudio y la formación en la historia desde la perspectiva del materialismo dialéctico, inclusive en la década de los sesenta se encuentran publicaciones distantes del marxismo que proponen estudios desde una perspectiva interdisciplinar de la Historia.

Tanto para Melo (2020) como para Álvarez (2014), es aquí donde se distancia entre la Historia que se va consolidando como disciplina científica en las universidades y la enseñanza escolar de la Historia. Sin embargo, existen importantes discrepancias entre ambos autores con respecto a lo que devino de las reformas a la educación que ocurrieron hacia finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Para el primero no hay una diferencia estructural entre estas y lo que se presentó en las reformas de 1933 y, contrario a lo que se ha dicho en otras investigaciones, no se abandona la enseñanza de la Historia y la Geografía como disciplinas científicas (Melo, 2020, pp. 33–34). Para el segundo, este tipo de reformas no solamente descentraron la enseñanza de la Historia, sino que además ellas estaban alineadas con la intención de despolitizar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La profesora Olga Yanet Acuña (2020) propone una periodización para el estudio de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia en donde para el período en cuestión designa el subtítulo de “De la Historia Patria a la historia como disciplina”. La profesora añade que en el desarrollo de esta perspectiva la enseñanza de las Ciencias Sociales comienza un proceso de trivialización de lo que concretamente se enseña en las aulas, privilegiando la forma en la que esos contenidos o temáticas son enseñadas (Acuña Rodríguez, 2020, p. 60).

Coincide con el profesor Melo en resaltar para este período las discusiones y debates que existieron en torno a los manuales escolares; muchos de los cuales fueron creados por profesores

y decanos de facultades de Ciencias Sociales en universidades en Colombia. La inclusión de problemáticas sociales implicaban para algunos políticos e intelectuales un peligro para asegurar el ascetismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Acuña Rodríguez, 2020, p. 59).

Lo anterior se da en el marco de un proceso importante de luchas sociales por la crisis global que afectaba específicamente a la clase obrera, así como la búsqueda de Estados Unidos y de Europa occidental de frenar los procesos de revoluciones armadas que se levantaban contra las precarias condiciones laborales en los territorios periféricos. El papel del Frente Nacional fue el de actuar como puente entre los intereses de las clases altas globales y la producción y aplicación de un currículo de Ciencias Sociales que no incluyera de manera explícita temáticas que pudieran generar consciencia sobre la realidad mencionada.

La deslocalización en la producción industrial y del consumo puede explicarse como el producto de las medidas adoptadas por las élites políticas, como consecuencia de la crisis de acumulación que se gestó entre la década de los sesenta y setenta. En Estados Unidos, por ejemplo, lo que le corresponde al 0.1% más rico del total de ingresos nacionales antes de la Segunda Guerra Mundial era del 16%. Al final de la guerra, este porcentaje cae al 8% y se mantuvo estable durante las tres décadas siguientes. Mientras el crecimiento económico nacional se mantuvo estable no hubo problema. Pero cuando el crecimiento colapsa en la década de 1970, las élites económicas encuentran sus propiedades (tanto bienes muebles e inmuebles como con respecto a los medios de producción en general) en riesgo; y con ellas, su capacidad de traducir capital económico en capital político (Piketty, 2014).

Así, si el problema ya no era formar la nación, las Ciencias Sociales escolares habrían de ocuparse de formar al hombre desarrollado que la tecnocracia demandaba, mientras en las

universidades y en las agencias estatales se constituía un nuevo corpus para las Ciencias Sociales, que se debatía entre el estructural-funcionalismo y las teorías críticas, ambas centradas en el análisis de la pobreza (Álvarez, 2014, p. 58).

La preocupación por la transitoria desaparición de la enseñanza de la Historia es un elemento común en la bibliografía consultada al respecto del período en cuestión (Acuña Rodríguez, 2020; Álvarez, 2014; Fals Borda, 1971; Melo, 2020). No solamente en Colombia sino en el mundo en general, la idea de que el Estado en su relación con los sectores populares pudiera entrar a resolver las contradicciones del capital generó una crisis dentro del mismo modelo de producción capitalista. La crisis del capital termina por reorientar las discusiones para que se centren ya no en la consolidación de una economía nacional sino el detrimento de ésta en función de un modelo global de desterritorialización de la producción, que vino de la mano de la precarización de las condiciones laborales a nivel global pero específicamente en los territorios periféricos (Wallerstein, 1974).

Con un objeto de estudio similar, María Isabel González y Alcira Aguilera (2019) proponen que en la década de los setenta se presenta (y se consolida en la década de los noventa) la propuesta de entender la historia y la enseñanza de la misma más allá de los relatos oficiales y haciendo uso de diversas metodologías historiográficas que, a la vez, permitan otras reflexiones frente al quehacer del historiador.

Las autoras proponen que en esta época se transita hacia una enseñanza descentrada de los contenidos y que privilegia las metodologías. Por esas mismas circunstancias los educadores y educadoras se preguntan si el propósito de las Ciencias Sociales es enseñar la realidad o enseñar el quehacer del científico social. La alineación de estas modificaciones en las discusiones

pedagógicas o didácticas con los cambios en los procesos de producción a nivel global es clara: se tecnifica el cómo de la educación para que el qué lo responda el mercado.

Esa búsqueda de los setenta y ochenta venía de la mano con el desplazamiento de los contenidos y la concentración en el cómo; en la operativización del currículo. Sin embargo, existieron avances significativos como la propuesta de la enseñanza de la historia oral. Esta propuesta permitió el cuestionamiento frente a qué es importante enseñar, pues permite el diálogo con personajes de la historia que no ocuparon un lugar central en los relatos oficiales (González Terreros & Aguilera Morales, 2019, p. 26).

Si bien existía la intencionalidad formal de preguntarse al respecto de la historia reciente y de la desestatalización de la reflexión por el pasado, el foco seguía estando en las metodologías. La crítica que se plantea desde el desarrollismo de la década de los sesenta hacia la enseñanza tradicional de la Historia parte de considerar a ésta como memorística, episódica y conservadora, en su intención de superar la función patriótica de la enseñanza de la historia. La consecuencia de lo anterior fue dejar de ubicar la *identidad nacional* como las características de los sujetos que participan de la escuela, y se transitó hacia una comprensión de ellos como *ciudadanos*, por la abstracción que implica esta categoría en términos de lo nacional (Álvarez, 2013, p. 56).

La función de la enseñanza de la historia adquiere, entonces, un papel formativo en términos de la ciudadanía. La deslocalización de la enseñanza de las Ciencias sociales buscó abandonar la pretensión de ubicar un relato del origen de la nación que le sirviera al proyecto racial y de clase de esas élites tradicionales, pero no por ello olvida las facultades formativas y de subjetivación de la enseñanza de dichas disciplinas (Álvarez, 2013, p. 55).

Aún en la década de los noventa se encuentra que los textos escolares siguen teniendo un abordaje de las Ciencias Sociales y de la Historia específicamente que despolitiza y descontextualiza las temáticas presentadas. En el estudio que hace Atehortúa (2005) se puede ver la manera en que la conquista es relatada como un hecho concatenado a otros y su análisis, lejos de ser estructurado y riguroso, parte de generalidades y obviedades que son ciertas para todos los países de América Latina (Atehortúa Cruz, 2005, pp. 84-85).

Se podría caracterizar el último período de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XX como un abandono del interés por las discusiones y disputas curriculares por la construcción de competencias y el diseño de maneras de evaluarlas (González Terreros & Aguilera Morales, 2019, p. 94). Pues la atención se desvía de manera intencional y consciente de los contenidos para descontextualizarlos y de alguna manera matizar sus características políticas en función de la tecnificación de un *cómo* de la enseñanza de Ciencias Sociales.

Para el autor Alejandro Álvarez (2014), lo anterior vino de la mano de una escisión entre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y la formación universitaria de científicos sociales. Estas modificaciones devenían también en la dependencia epistemológica y pedagógica de las Ciencias Sociales escolares con respecto a las Ciencias Sociales universitarias. Lo que este resultado genera va en contravía del mismo origen de las Ciencias Sociales en América Latina y específicamente en Colombia pues éstas fueron entendidas como tal solamente después tener un lugar en la enseñanza en la escuela. La desvinculación de las Ciencias Sociales con lo pedagógico es entonces un resultado de una comprensión ahistórica de aquellas y una postura que pretende des-ideologizar la pedagogía.

Sin embargo, esta postura es discutida por algunos autores entre ellos el profesor José Manuel González quién señala que la crisis específica de la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela y su separación con la academia universitaria se podría explicar más por procesos como la consolidación del currículo oficial de Ciencias Sociales de manera integrada con la asignatura de Historia pero, para el autor: “La historia al interior del currículo escolar en la Colombia actual es difícil de hallarla o no se encuentra allí, ya sea por la forma como se ha abordado, por estar invisibilizada o domeñada, o porque en lo que se enseña no se permite concebir ni problematizar los problemas del pasado en relación con el presente y el futuro” (González, 2020, p. 159).

### **Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia en el Siglo XXI**

Otra de las decisiones curriculares del Estado colombiano que el profesor González identifica como problemático es el proceso mediante el cual el documento de *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales* (2002) en el cual el papel de la Historia en la enseñanza de Ciencias Sociales es todavía más difuso y trivial (González, 2020, p. 169). Esta circunstancia está explicada por el profesor a partir de la relación entre el momento histórico de Colombia al inicio del milenio y, por lo mismo, las intenciones detrás de las decisiones institucionales en materia educativa.

Cuando los grandes capitalistas encontraron que su riqueza corría riesgo, buscaron la eliminación de las restricciones legales que les impedían ciertas prácticas para jugar con la composición orgánica del capital y así acumular más. En términos formales lo anterior se evidencia en la precarización de las condiciones laborales en los territorios periféricos, así como la desregulación en la explotación de los recursos naturales. Las empresas que tuvieron la

posibilidad material de aprovechar estos nuevos marcos de relacionamiento comercial crecieron notablemente apropiando privadamente cada vez más capital y medios de producción.

En este contexto, como lo advirtió Lenin en su momento, el capitalismo tiende al monopolio. “El enorme crecimiento de la industria y la notablemente rápida concentración de la producción en empresas cada vez de mayor tamaño son uno de los rasgos más característicos del capitalismo” (Lenin, 1975, p. 10)<sup>3</sup>. Un ejemplo de esto, lo constituye el capital de los grandes monopolistas contemporáneos. En las proporciones actuales de acumulación de capital, “2% of Elon Musk’s wealth could solve world hunger, says director of UN food scarcity organization” (Žižek, 2022, p. 21). Elon Musk es nada más una parte visible de los niveles en los que la producción es apropiada privadamente por individuos y de ello resultan niveles de riqueza de dimensiones descomunales.

Las viejas lógicas modernas en las que el Estado será el garante de los derechos fundamentales de los ciudadanos han quedado imposibilitadas en el marco de dichas relaciones de acumulación que se han diseñado para el desarrollo del capital privado. Sobre este aspecto cabe recordar las transformaciones que se han dado en la relación entre el capital privado y los niveles de ingreso nacionales: “Private capital is worth between two and 3.5 years of national

---

<sup>3</sup> Marx también lo señala: “El monopolio del capital se convierte en una traba para el modo de producción que creció y prosperó con él y bajo sus principios. La socialización del trabajo y la centralización de sus resortes materiales llegan a un punto en el que ya no pueden seguir encerrados dentro de su envoltura capitalista. Esta envoltura estalla a fragmentos” (Marx, 1973, p. 743) Si de algo es sintomática la existencia de monopolios es de la existencia del capitalismo, no de problemas en su desarrollo. Si la producción no tiene la intención de atender el consumo sino la sola acumulación, los propietarios de los medios de producción tenderán a la competencia por garantizar para sí la concentración de la producción. Esa competencia no se da nunca en condiciones de equitativo acceso pues las relaciones de producción que generan acumulación tienen antecedentes; son históricas.

income in rich countries in 1970, and between four and seven years of national income in 2010” (Piketty, 2014, p. 213).

Con la llegada del nuevo milenio se ubica el documento de *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* del Ministerio de Educación Nacional (2002) (en adelante MEN). En este texto se proponen una serie de modificaciones que se pretenden estructurales frente a la forma en la que hasta el momento se estaba entendiendo la enseñanza de las Ciencias Sociales de cara a esa transformación de las relaciones sociales en el nuevo milenio.

Autoras como Diana Obregón (2004) permiten entender tanto los aportes como los vacíos que presenta este texto del MEN. Dentro de los vacíos encontrados está la escisión entre las problematizaciones que hace el texto al respecto de las reflexiones contemporáneas frente a las Ciencias Sociales y la pertinencia de las discusiones que se pueden y deben tener con los estudiantes en el aula en lo referente a los saberes de este grupo de disciplinas. “El documento del MEN acierta al colocar gran énfasis en la necesidad de la formación de capacidades críticas en la escuela. Sin embargo, es importante que no se trasladen a la escuela debates que tienen un claro sentido en el ámbito universitario, pero que podrían resultar artificiales en las aulas escolares” (Obregón, 2004, p. 91).

Obregón señala un elemento todavía más problemático y es el de los contenidos. Para la autora el documento de los lineamientos curriculares tiene el problema fundamental de carecer de apuesta temática; que, si bien quiere formar en pensamiento crítico, no pone sobre la mesa un grupo de problemáticas que podrían implicar la construcción de ese pensamiento crítico. “De esta manera, el MEN en verdad renuncia a tomar una decisión acerca de cuáles contenidos en



ciencias sociales enseñar, quizás porque cualquier decisión sería altamente controvertida”  
(Obregón, 2004, p. 92).

En la educación internacional, especialmente en el currículo del Bachillerato Internacional, hay una especial atención a la educación a través de conceptos, en la línea del documento del MEN que estudia Obregón. Dentro de las guías del IB para acompañar la enseñanza (que en esta investigación se abordan como parte del currículo recomendado) existe un acápite dedicado a la explicación de lo que significa para ellos la enseñanza basada en conceptos. En este apartado de la guía se expone que los conceptos les exigen a los estudiantes alcanzar niveles de pensamiento que vayan más allá del hecho (fact) o el tema (topic) (International Baccalaureate, 2015, p. 14).

Aunque una contextualización específica de la educación internacional se ofrecerá más adelante en este capítulo, la problemática que señala Obregón al respecto de los Lineamientos Curriculares existe también en la propuesta curricular del Bachillerato Internacional y que, por lo mismo, puede obedecer al mismo interés de renunciar a tomar decisiones frente a los contenidos en términos de la posibilidad de ser controvertidos.

Además de lo mencionado, Obregón (2004) señala que el documento del MEN tiene una aproximación a la ciencia como universalizante y homogeneizante en el marco de las limitaciones epistemológicas de la modernidad occidental. La forma en la que occidente entiende la construcción de conocimiento sigue estando limitada por una serie de procedimientos canónicos que se entienden como específicamente científicos y que, por lo mismo, legitiman el saber que se construye.

El investigador Diego H. Arias Gómez (2015) presenta una preocupación al respecto de la manera en la que esta propuesta concreta de los Lineamientos Curriculares se modifica en los

libros de texto que se construyen con los ejes generadores como insumo. Para Arias, lo que se proponía como una apuesta innovadora en términos metodológicos, dada la amplitud de posibilidades temáticas en el abordaje, se vuelve un conjunto de temáticas que deben ser memorizadas (2015, p. 139).

La propuesta de estructura del plan de estudios parte de 8 ejes generadores o problematizadores. El MEN (2002) describe en el texto los siguientes ejes generadores:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Se establecen unas situaciones generales y en abstracto que eventualmente pueden no cumplir el objetivo de la propuesta del MEN. Aunque no haya una referencia explícita, no es

difícil encontrar la relación entre los ejes generadores y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas<sup>4</sup> que se publican en el año 2000, dos años antes que la publicación del documento del Lineamientos del MEN. Lo anterior, más allá de hablarnos de una relación de causalidad entre los ejes y los objetivos de desarrollo de la ONU, sí nos permite entender las preocupaciones de la época, así como el paradigma con respecto al cual se analiza la realidad social.

El profesor González explica la relación directa entre las reformas educativas de finales de la década de los noventa y comienzos de los 2000 y las reformas neoliberales en Colombia de cara a la integración del país en el mercado mundial y la agencia de organizaciones internacionales en términos de política pública y asignación del presupuesto nacional. En el texto de González se explica que: “Así, este contexto social, político y económico fue el telón de fondo que coincidió con el diseño y puesta en marcha de una serie de reformas educativas que llevaron a la creación de las Ciencias Sociales Integradas como un área importante para la apropiación y promoción de comportamientos democráticos y actitudes favorables hacia el desarrollo económico” (González, 2020, p. 175).

Es evidente que la intencionalidad de los ejes es construir una suerte de “columna vertebral” para la organización del plan de estudios, de alguna forma descentrando las temáticas y proponiendo un abordaje conceptual. Sin embargo, no es claro cómo se da ese abordaje

---

<sup>4</sup> Dentro del trabajo de la CEPAL se incluyó una suerte de hoja de ruta para los países latinoamericanos según sus necesidades en términos del trabajo en derechos humanos en el contexto del inicio del nuevo milenio. Estos objetivos, curiosamente, también son ocho: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la enseñanza primaria universal; 3. Promover la igualdad entre géneros y el empoderamiento de la mujer; 4. Reducir la mortalidad de niños menores de 5 años; 5. Mejorar la salud materna; 6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades; 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo (CEPAL, 2000).

conceptual. ¿Cómo se constituye una enseñanza conceptual de las Ciencias Sociales? ¿Cuál es la diferencia, tanto en el diseño como en la aplicación, de una enseñanza conceptual y una enseñanza temática?

Si la propuesta es conceptual, implica necesariamente un abordaje teórico de los significantes que se proponen en los ejes problematizadores. Si los significantes solamente delimitan el campo dentro del cual se eligen las temáticas, el abordaje no es conceptual sino temático. Es más, por la misma redacción de los ejes, en el primero, por ejemplo, parece que el género podría ser abordado como un concepto, pero la identidad colombiana parece más bien una realidad dada que enmarca la comprensión de los conceptos mencionados en ese eje. ¿Cómo se eligen entonces los conceptos? ¿Qué tan crítico pueda ser un plan de estudios, y el currículo al que éste corresponde, en el que se establecen de manera arbitraria aquello que debe ser abordado como concepto y aquello que debe ser abordado como temática?

Por lo anterior, en la intencionalidad del MEN de posicionarse de manera crítica frente a una “mirada única”, al evadir una columna vertebral que se construya desde lo temático, se construye en la materialidad y la cotidianidad de la enseñanza concretamente como la eliminación de las miradas, por supuesto solamente en los términos discursivos del plan de estudios.

Para Juan Carlos Amador ese tipo de problematizaciones como la de los ejes mencionados terminan ocupando espacios solamente en términos de contenidos. La subalternización de sujetos y de saberes se reduce a temáticas que instituciones educativas, educadores y educadoras tienen la posibilidad de incluir en sus planes de estudio (Amador Baquiro, 2008).

Más allá del desplazamiento de los contenidos y la propuesta por renovar la estructura misma del plan de estudios, se encuentra, a partir de Torres, J. (2014), que las apuestas ontológicas

siguen siendo las de la construcción de Ciudadanía y las de la formación de sujetos de derechos y deberes (p.64). Lo anterior, enmarcado el marco del Estado-Nación moderno/colonial; ahora, tal vez, desde una perspectiva que reconozca otras subjetividades, pero que siga privilegiando las mismas.

Dos años después de la publicación de los lineamientos se publican los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que pretendieron traducir los lineamientos mencionados en habilidades u objetivos prácticos que le permitieran a educadores y educadoras llevar las intenciones de los lineamientos curriculares al aula. Dentro de los investigadores y profesores que se han dedicado al estudio de estos documentos encontramos que varios coinciden en encontrar que son insuficientes para acompañar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Jorge Orlando Melo encuentra que: “Estos documentos, conceptualmente, son bastante razonables, pero no responden a las necesidades prácticas de los docentes, pues no estaban acompañados de manuales y guías más detallados. Además, no tienen, en el caso de las ciencias sociales, una relación muy estrecha: parecen elaborados por equipos diferentes con preocupaciones distintas” (Melo, 2020, p. 38)

El mismo Jorge Orlando Melo (2014), la desestructuración del currículo en términos de los contenidos no trae una solución profunda frente al problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según el autor, el descentrar los contenidos evidencia la falta de formación de los docentes de estas asignaturas en la historia del desarrollo epistemológico de las Ciencias Sociales. El hecho de tener educadores y educadoras poco formadas implica que la agencia que se pretende darles en términos de esa descentralización de contenidos no sólo impide el

cumplimiento del objetivo del MEN, sino que pone en jaque la calidad de la educación en Ciencias Sociales.

Refiriéndose a reflexiones similares, el texto de Martínez, N. (2018) nos plantea las consecuencias de ese escenario problemático:

Pero también, se llama al “pedagogismo autista” que resolverá diversos problemas en lo educativo, como la calidad, la pertinencia, la apropiación y la lectura crítica de la realidad desde los contenidos de enseñanza, entre otros, sin tener diálogo ni articulación alguna con los desarrollos y las reflexiones contemporáneas de las disciplinas académicas (2018, p. 109).

De esta manera, la autora propone una crítica a la perspectiva pedagógica que se tiene hoy en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la medida en la que ésta se plantea de manera autorreferente, sin tender puentes con las discusiones contemporáneas al interior de cada una de las disciplinas que la componen.

La sobre simplificación de la propuesta original que se encuentra en los Lineamientos, coinciden los autores, se añade al grupo de problemas que se pueden encontrar dentro de la política educativa nacional en términos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Si hilamos desde el análisis de Arias y abordamos el documento de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2016) podemos encontrarnos con la misma realidad. La autonomía se ve minada todavía más por un documento que define lo que se debe hacer, ya no en grupos de cursos como los Estándares Básicos, sino que, además, curso por curso.

Aunque los DBA's se nombran como “aprendizajes estructurantes” en la medida en la que “expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo

futuro del individuo” (MEN, 2016, p. 6), es evidente que en términos temáticos permite muy pocos abordajes además del tradicional, en donde contenidos y conceptos se mantienen, aunque la estructura o estrategia se proponga diversa.

La agencia que pretende el Estado que tienen educadores y educadoras se ve limitada por una serie de situaciones contextuales que pueden eventualmente frustrar esa intencionalidad crítica que se propone en esos lineamientos curriculares. Uno de estos factores es el de la aplicación de programas educativos internacionales que compran especialmente los colegios privados con la intención de aplicar una educación con niveles de calidad que puedan competir con otros colegios del norte global.

Es difícil, sin embargo, leer esa intencionalidad por fuera de un contexto concreto de relaciones de producción del saber en donde la legitimidad que se otorga se da frecuentemente más por criterios racistas y clasistas que por su rigurosidad y preparación académica. La sola mediación de la existencia de programas con estas características implica de facto la concepción del norte global como el horizonte ético-político-pedagógico, con lo que esto pueda acarrear en términos del abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

### **El caso del Bachillerato Internacional**

Unas de las instituciones que median en esas decisiones que pueden tomar educadores y educadoras en el aula son aquellas que son diseñadas por programas internacionales de educación. Quisiera en este punto concentrarme en el caso del Bachillerato Internacional (en adelante IB por sus siglas en inglés).

El IB surge en la década de 1960 en el marco de la pregunta por la educación internacional en el contexto post-segunda guerra mundial. En la década de los noventa se da su consolidación como un grupo de programas que ofrecen un continuum en lo que en Colombia se llama educación preescolar, básica y media. Sin embargo, es hasta la década de 2000 y 2010 que crece de manera exponencial el número de colegios que adoptan los programas, yendo desde menos de 1,000 antes del 2000 hasta más de 4,000 después de 2015 (International Baccalaureate, 2017b, p. 13).

Dentro de la literatura encontrada con respecto al desarrollo y consolidación de los programas del IB se encuentra que los autores coinciden en señalar que dentro de sus primeras intenciones estuvo el de crear un currículo para los colegios internacionales, de cara además a la construcción de lo que para ellos es la *mentalidad internacional* (Hill, 2007; Newton, 2014).

Sin embargo, dentro del estudio de Newton (2014) se señala la medida en la que esa mentalidad internacional deviene en prácticas que refuerzan una relación inequitativa en términos de las relaciones internacionales. El autor, y la literatura que cita, explica la manera en la que el IB y su relación con los Estados ha contribuido a consolidar el proyecto neoliberal de educación, movilizándolo financiamiento privado hacia instituciones educativas también privadas. Newton señala que el IB funciona en términos de una certificación global para facilitar el movimiento de capital de los “ricos del mundo” ayudando a la clase capitalista global a preservar y fortalecer su posición de privilegio (2014, p. 16).

Se podría decir que el accionar del IB puede estar alineado con las dinámicas sociales globales a las que tiende el capitalismo en términos de las relaciones inequitativas entre los Estados-Nación en el contexto de esos flujos globales del capital. Marx, en *La ideología*



*alemana*, lo menciona como: “Las relaciones entre unas naciones y otras dependen de la extensión en que cada una de ellas haya desarrollado sus fuerzas productivas, la división del trabajo y el intercambio interior” (Marx, 1974, p. 20). La separación entre el trabajo industrial y comercial con respecto al trabajo agrícola y, con ella, la separación campo/ciudad constituye también unos marcos de relacionamiento de los individuos. Lo que se desarrolla a partir del texto, aunque no es un directo objeto de estudio en este trabajo, es que las naciones entre sí también incurren en relaciones que se desprenden de una división del trabajo y, por lo mismo, del lugar que las naciones (en términos generales) ocupan en unas relaciones de producción específicas.

Immanuel Wallerstein (1974), por su parte, se referirá a lo anterior como países de centro y territorios periféricos en el marco de la consolidación del sistema-mundo moderno/colonial. Con respecto a esta diferencia o división el autor señala que es intencional el nombrar a los territorios que se constituyen como periferia de esa manera y países periféricos pues parte de ese proceso histórico pasa por la preeminencia de la economía-mundo sobre los estados que se forman en esos espacios periféricos o semiperiféricos. Menciona como ejemplo los casos de los Estados en situación de colonización o neo-colonización, que se presume como autonomía política pero dependencia económica; de dependencia económica con respecto a esa economía-mundo.

Por el contrario, en los estados centrales (core-states) la misma constitución del Estado Nacional se da en el marco del desarrollo del modo de producción capitalista. La hegemonía nacional dentro de la heterogeneidad internacional es la fórmula de la economía-mundo (de la economía-mundo capitalista). Sin embargo, la existencia del Estado-Nacional en soledad no explica la estructura de la economía-mundo capitalista. La especificidad del capitalismo como economía-mundo es que funciona como un modo de producción que se fortalece en el marco de

relaciones de producción que exceden, que funcionan por fuera de entidades políticas y, por lo mismo, por fuera de su control.

Xoài David & Anna Clara Fontoura Fernandes (2020), que fueron estudiantes del programa del Bachillerato Internacional (la primera en Francia y la segunda en Reino Unido), plantean que existe una suerte de equivalencia en la comprensión que sus instituciones educativas tienen de la “cultura escolar internacional” y la cultura blanca, en donde se asimila como *otredad* todo lo que impliquen prácticas culturales que no son blancas (2020, párr. 3). Internacional, por lo anterior, no puede ser entendido como equivalente a *intercultural*, aunque sí puede implicar de manera implícita un relacionamiento específico entre los Estados centrales y los territorios periféricos, en el que la *cultura* de los primeros es entendida como la cultura por defecto o predeterminada.

En el afán modernizante de los programas educativos que se pretenden internacionales habita un discurso de Ciencia que busca que en el sur global se imiten las comunidades científicas modernas occidentales. Por lo mismo, el diseño curricular y la forma en la que se lleva a la práctica en las Ciencias Sociales han sido elementos que se añaden de ese conjunto de técnicas y herramientas de la modernidad occidental, en el marco del capitalismo globalizado, para plantear que se está formando en términos del conocimiento de la historia y de la realidad social, pero, en realidad, asumen ciertas realidades sociales como verdades dadas y modelos a reproducir.

Con ello, en la coyuntura se han consolidado apuestas pedagógicas en las que se obvian y ocultan los principios de sus propias perspectivas. En efecto, la teoría educativa hegemónica ha ignorado no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también a los principios que sustentan el desarrollo y naturaleza de su propia visión del mundo (Giroux, 2004, p. 22).

## **Hoja de ruta: El currículo desde una perspectiva de la cultura**

Antes de entrar en la caracterización de la institución, se muestra el marco teórico-metodológico con respecto al currículo, la complejidad de sus comprensiones y las posturas que asume la presente investigación para contextualizar al lector al respecto de los presupuestos con los cuales se seleccionó la información que sería utilizada.

Más adelante se plantearán algunas precisiones metodológicas frente al quehacer investigativo en educación y las características de un trabajo que asume el currículo como una práctica cultural. Las precisiones metodológicas nos permiten conectar las posturas teóricas con un grupo de prácticas investigativas.

Al final de este capítulo se muestran los lugares o momentos en los cuales se puede identificar el currículo. Las precisiones frente a dónde y cómo se estudia el currículo en este caso permite hacer evidente la estructura del resto de trabajo y el orden de los capítulos, subcategorías y apartados.

### **Apuntes Sobre Los Estudios Del Currículo**

Tadeu da Silva recoge en su texto *Documentos de Identidad* las diferentes perspectivas sobre currículo. Para rastrear esas perspectivas el autor se propone la siguiente pregunta: “¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo?” (Tadeu da Silva, 1999, p. 5).

Cada perspectiva con respecto al currículo se dedicará a construir una respuesta a la pregunta planteada. Asumir una postura con respecto al currículo, desde la perspectiva de Tadeu da Silva,

significa elegir o preferir un grupo de criterios de selección que justifiquen la respuesta a la pregunta planteada. Lo anterior explica las decisiones curriculares que se toman y su relación con una jerarquización de procesos, saberes y experiencias. Si no es posible llevar todo al aula, ¿qué tipo de jerarquizaciones se utilizan de forma explícita o implícita con respecto a lo que sí se lleva al aula?

De manera similar, con el concepto de Colonialidad del Saber, el proyecto de la Modernidad/Colonialidad ha logrado estudiar algunas dinámicas sociales que permitirían entender dicha jerarquización y la manera en la que funciona en la sociedad contemporánea, específicamente aquella situada en los territorios periféricos. Existe un conocimiento legítimo en estas sociedades contemporáneas que es reconocido por las instituciones científicas. Restrepo & Rojas apuntan hacia algunas de las características de estos tipos de conocimiento: “La pretensión eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, como ‘la mirada de dios’, descorporeizado y deslocalizado, es profundamente cuestionada” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 20).

Las ego-, corpo- y geo- políticas del conocimiento son algunas de las formas en las que el grupo modernidad/colonialidad<sup>5</sup> ha nombrado esos procesos de jerarquización de saberes; de negación sistemática de saberes que exceden las matrices de construcción de conocimiento en la

---

<sup>5</sup> El autor Arturo Escobar utiliza el término comunidad de argumentación para referirse al grupo modernidad/colonialidad. Restrepo & Rojas resumen el sentido del grupo como: “una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 13). Dentro de esta “comunidad de argumentación” encontramos autores como Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez.

modernidad occidental. Hilando con la cita del texto anterior, esa construcción de lo universal, lo objetivo, lo aséptico es estructural en la convicción epistemológica de la modernidad occidental.

Para Tadeu da Silva (1999), así como para las perspectivas mencionadas anteriormente, la pregunta al respecto del tipo de saberes priorizados está íntimamente relacionada con la pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”. La selección de conocimientos o saberes implica una postura ontológica.

El mismo autor agrupa las respuestas que se han construido al respecto de esas preguntas en tres grandes perspectivas: 1. Teorías tradicionales; 2. Teorías Críticas; y 3. Teorías Pos-críticas. Aunque se pueden agrupar de la manera en la que propone Tadeu da Silva, es importante precisar que dentro de cada una de esas perspectivas existen, en ocasiones, preocupaciones diferentes y se prioriza en sus análisis diferentes preguntas.

En las perspectivas tradicionales, aunque existen ciertas diferencias entre ellos, es posible ubicar a autores como Bobbitt (1918), Dewey (1964) y Tyler (2013), específicamente localizados en Estados Unidos. Los autores mencionados son parte importante de la consolidación de la apuesta pedagógica de ese país durante las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX.

Su intención fue la de crear procedimientos que permitieran medir resultados y modificar y ajustar objetivos y formas de instrucción de manera que cada vez los procedimientos fueran más eficientes. La pregunta privilegiada era la de *cómo* desarrollar o llevar a cabo el currículo. Lo anterior implica, entre otras cosas, que la pregunta al respecto de *qué* constituye el currículo pasa a un segundo lugar.

En el segundo grupo de autores se encuentran a las perspectivas críticas del currículo al que pertenecen autores como Michael Apple (1986), Henry Giroux (2003), Basil Bernstein (1989) y William Pinar (2003). Estos parten de una perspectiva más general frente a la educación como proceso social que se ha llamado pedagogías críticas o teoría crítica en la educación. Desde análisis que vinculan estudios sociológicos con la educación, autores vinculados a esas perspectivas críticas como Louis Althusser en su texto *La ideología y los aparatos ideológicos del estado* (1974), explica el papel que cumple la educación en la reproducción de una sociedad capitalista.

A diferencia de la perspectiva tradicional frente al currículo, Althusser ubica la reproducción del status quo en la transmisión de valores que naturalizan las instituciones y las relaciones sociales capitalistas (Tadeu da Silva, 1999, p. 15). Mientras que en la perspectiva tradicional se debería formar para la adquisición de *habilidades* que le permita al estudiante ser competitivo en el mercado laboral, para Althusser lo que sucede en realidad es la consolidación de un grupo de *contenidos* en las asignaturas que permiten la transmisión de los valores que mantienen la sociedad capitalista.

Por su parte, la perspectiva de Bourdieu y Passeron amplían todavía más la perspectiva althusseriana pues proponen que la reproducción de las relaciones capitalistas no funciona en un sentido económico, sino que además funciona en un nivel cultural. “Es a través de la reproducción de la cultura dominante que la reproducción más amplia de la sociedad queda garantizada. La cultura que tiene prestigio y valor social es justamente la cultura de las clases dominantes: sus valores, gustos, costumbres, hábitos, modos de comportarse, de elegir” (Tadeu da Silva, 1999, p. 16).

Cuando en las perspectivas tradicionales del currículo se evade la pregunta: *¿qué conocimientos, saberes y experiencias son privilegiados en el diseño y práctica del currículo?* se busca garantizar que el filtro de esos conocimientos, saberes y experiencias sean los valores, gustos, costumbres, hábitos, modos de comportarse y elegir de la cultura de las clases dominantes.

La mirada de Bourdieu y Passeron nos permite ampliar el foco de análisis y estudiar no solamente las relaciones de producción de la vida material sino el campo cultural en el que se dan dichas relaciones y su relación con el currículo. Con la reproducción de la cultura dominante se da una jerarquización de formas o valores culturales que atraviesan la vida material pero que no se limitan a la preparación de los estudiantes en términos de habilidades para participar en las relaciones sociales de producción.

Dentro de los autores que se agrupan en los reconceptualistas del currículo están aquellos que se reconocen desde perspectivas fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas. Uno de los autores representativos de este grupo es William Pinar, con respecto al cual José Emilio Díaz plantea que: “Pinar define el *curriculum* como, un concepto altamente simbólico, una conversación compleja que enfatiza las experiencias del presente, del pasado y del futuro - *currere*-” (Díaz Ballén, 2019, p. 127).

La preocupación de esa perspectiva *autobiográfica* de Pinar, aunque valiosa en el sentido de los cuestionamientos epistemológicos que le plantea a la teoría del currículo (específicamente la perspectiva tradicional), parece no haber tenido la posibilidad de llegar al punto de constituirse como una propuesta pedagógica para la escuela (Tadeu da Silva, 1999, p. 22).

Comparto, por lo mismo, en esta investigación las críticas que se plantean desde el posestructuralismo a la concepción de esa reproducción subjetiva o cultural. El determinismo que en ocasiones pulula dentro de las perspectivas críticas estructuralistas relaciona la construcción de aparatos ideológicos de manera directa con esa reproducción cultural, y ésta, a su vez es explicada como el sólo producto de las relaciones sociales de producción. No obstante, es superficial el análisis desde estas perspectivas, pues puede no incluir en sus relaciones causales las disputas o desequilibrios de poder que suceden, en este caso, en las instituciones educativas.

Parece, en las perspectivas críticas del currículo, que lo problemático es únicamente el canon mediante el cual se escogen saberes, contenidos, habilidades y metodologías; es su vínculo con las relaciones sociales de producción y la medida en las que éstas se ven legitimadas, naturalizadas y/o reproducidas. Sin embargo, para las perspectivas poscríticas, si bien lo anterior es problemático, existe una preocupación por los elementos epistemológicos en cuanto tal que permiten el afianzamiento de valores específicos. Autores como Foucault y Derrida cuestionan esas relaciones causales y la manera en la que, desde esa perspectiva, habría que construir otros regímenes de verdad u otros “significados trascendentales” para transformar el currículo (Tadeu da Silva, 1999, p. 64).

Por tales razones, coincido con que “el currículo es un artefacto cultural” que se inscribe en un campo social ya organizado con unas relaciones de poder específicas (Tadeu da Silva, 1999, p. 70). Su transformación, por lo mismo, pasará primero por hacer visibles esas relaciones de poder, disputarlas y resistirlas. Pero el contexto de la constitución de esos regímenes de verdad no puede ser lo único que se problematice. Son los regímenes mismos los que se tendrán que



situar en el centro de la discusión para encontrar las disputas posibles a categorías de ordenamiento de la sociedad como la *raza* y la *clase*.

No obstante, asumir una postura crítica frente a los procesos de “transmisión” de sistemas de valores o ideologías no tiene por qué suprimir del análisis lo que las perspectivas críticas aportaron al respecto del currículo como una decisión profundamente enclavada. De las posturas críticas serán importantes para la presente investigación aquellas herramientas que nos permiten establecer redes de sentido entre las estructuras sociales y los discursos frente al currículo.

Las propuestas de autores como Michael Apple (1986) nos permiten aproximarnos al estudio del currículo desde un grupo de preguntas que ayudan a identificar las redes de relaciones en las que el currículo se gesta:

A este respecto es básico problematizar las formas de currículo que se encuentran en las escuelas a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente. Hay que tomar muy en serio las siguientes preguntas sobre la tradición selectiva. ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular? (1986, p. 18)

El currículo es mediador de una relación compleja sociedad-escuela en el sentido en el que se constituye en la interacción entre ambos. Como el currículo es evidencia de un grupo de prácticas culturales que movilizan, de manera explícita o implícita, un conjunto de valores sociales en contextos educativos, resulta ser un elemento central en esta investigación. Al indagar por la forma en que las prácticas pedagógicas del Currículo del área de Ciencias Sociales y Filosofía abordan las categorías de *raza* y *clase*, está implícito el que estas categorías son

evidenciadas en las relaciones sociales que se constituyen dentro de prácticas culturales al encarnar un conjunto de valores.

### **Precisiones Metodológicas**

Si el abordaje del currículo no se limita a entenderlo como un conjunto de textos, sino que habla también de un conjunto de prácticas, y si, además, se entiende la dimensión cultural del mismo, habrá que investigarlo utilizando herramientas que permitan deslindar o descubrir esas relaciones sociedad-escuela.

La presente se plantea como una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, pues existe en ella una serie de aportes que permiten entender a la escuela en el entramado de relaciones más amplio de la vida en sociedad y, por lo mismo, permite analizar continuidades y discontinuidades en términos de la cultura y sus consecuentes prácticas sociales.

Para Carles Serra la etnografía en educación aporta "(...) la capacidad de relacionar los fenómenos educativos (o escolares) con el resto de fenómenos e instituciones de una sociedad" (Serra, 2004, p. 170). La etnografía permitiría, en este caso, encontrar relaciones entre las prácticas curriculares en la escuela (como espacio de construcción de conocimiento y, por lo mismo, de legitimación de ciertas formas de saber) con las estructuras sociales en su conjunto.

El mismo Serra cita a Clifford Geertz cuando éste, en *La interpretación de las culturas*, estudia lo que es la “descripción densa”. En este texto Geertz propone que:

El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación -lo que Ryle le llamó códigos establecidos, expresión un tanto equívoca, pues hace que la

empresa se parezca demasiado a la tara del empleado que descifra cuando más bien se asemeja a la del crítico literario- y en determinar su campo social y su alcance (Geertz, 2003, p. 24).

Las categorías de *raza* y *clase*, como se hará evidente en los capítulos respectivos, que históricamente han organizado la sociedad de forma jerárquica, cumplen un rol que no es solamente reproductivo de las relaciones sociales de producción, y también organiza las estructuras de significación. El análisis crítico de esas estructuras de significación implicará la construcción de unos instrumentos que se pregunten *in situ* por las formas en las que se comprenden las categorías, las formas en las que se diseñan ejercicios didácticos que se relacionen de manera explícita o implícita con las categorías, y los registros que queden en las experiencias de educadores y miembros de la comunidad educativa.

Entonces ¿Cuál es el papel que juegan las categorías de raza y clase en el currículo como conjunto de prácticas y contenidos validados como conocimiento propiamente científico? Es la lectura crítica de esas estructuras de significación, entendida en su complejidad, lo que Geertz (2003) plantea como el oficio del etnógrafo. Aquí, la etnografía, en términos de su *hacer* concreto, permite entender que la *cultura* y sus artefactos responden a unas estructuras de significación que la sociedad establece. Las estructuras son complejas en la medida en la que éstas no se presentan siempre de manera explícita; es la labor del etnógrafo conjurarlas a partir de su ejercicio investigativo.

Si la intención de la presente investigación es vincular las prácticas sociales estructurales e históricas con unas prácticas escolares de selección de contenidos y de diseño de planes de

estudio, entonces habrá que señalar qué momentos o documentos descriptivos del currículo nos permiten hacer esas relaciones.

### **Dónde y Cómo Estudiamos el Currículo**

Para entender la relevancia del currículo en la escuela y, específicamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario entender que éste nos permite establecer lo que Arias Gómez (2015), recogiendo a Goodson (2000), nombra como un “mapa cognitivo”:

Hay que tener una buena noción sobre quién controla el currículum, qué grupos de interés tienen voz. Hay que tener un “mapa cognitivo” de quién define las asignaturas. Hay que tener algún sentido de la organización de grupos de disciplinas, de cómo influyen las universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político (Arias Gómez, 2015, pp. 135, 136; Goodson, 2000).

Entendiendo la manera en la que diferentes instituciones participan en el currículo y la medida en la que esas instituciones logran de manera efectiva direccionar prácticas, comprensiones y discursos, se puede desarrollar ese “mapa cognitivo” y, además, entender las consecuencias de esas decisiones en términos de lo que concretamente se lleva al aula.

Para estudiar el currículum es necesario, entonces, tener en cuenta: 1. El diseño curricular, es decir, aquellos procesos de selección que suceden en las instituciones educativas que permiten jerarquizar ciertos conocimientos, saberes y experiencias (la pregunta por la constitución del currículum, el *qué*); 2. La práctica curricular, es decir, la manera en la que educadoras y educadores llevan esos conocimientos, saberes y experiencias al aula (la pregunta por la práctica curricular, el *cómo*); 3. La posibilidad de disputar las nociones construidas al respecto de categorías de organización de la sociedad, es decir, el vínculo entre el currículum y la cultura en la que se inscribe (la pregunta por el currículum como artefacto cultural, el *para qué*).

Queda la pregunta al respecto de cómo se llevan estas reflexiones a la materialidad de la práctica pedagógica sin desestimar lo que ha dicho la teoría al respecto del currículum como artefacto cultural. ¿Cómo se aborda metodológicamente el currículum de manera que nos permita superar su concepción como solamente un grupo de textos? Fue necesario, por lo anterior, encontrar una perspectiva que, desde los estudios curriculares, nos permitiera dar cuenta de aquellos aspectos escritos y prácticos del currículum.

En el texto de Glatthorn (2000) el autor nos propone unas categorías con respecto al currículum que nos permite abordarlo por momentos o por diferentes textos que se trabajan en puntos diferentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. El autor los nombra *tipos de curriculum* y encuentra que son siete: el currículum recomendado, el currículum escrito, el currículum enseñado, el currículum respaldado, el currículum evaluado, el currículum aprendido y el currículum oculto. Siguiendo la propuesta analítica de Glatthorn, se ubican en esta investigación *el currículum recomendado, el currículum respaldado, el currículum escrito y el currículum enseñado*.

Esta propuesta para estudiar el currículo es útil porque nos permite abordarlo como un *artefacto cultural* en términos de los documentos que lo presentan, pero a partir también de las experiencias que lo recogen. Logra, de manera concreta, deslindar diferentes escenarios y prácticas asignando también responsabilidades específicas a actores puntuales, también nombrando a estos actores y la forma en la que participan de la consolidación del currículo.

El *currículo recomendado* es el que define unos lineamientos dados por organizaciones nacionales o internacionales y define de manera general los objetivos y las competencias académicas básicas. Es común que no contemplen las realidades de los colegios o las aulas (Glatthorn, 2000). Glatthorn no incluye dentro de este tipo de currículo los documentos estatales, sin embargo, por las características de los documentos del Ministerio de Educación consultados, se tomó la decisión de incluirlos dentro de este momento o tipo de currículo.

El *currículo respaldado* incluye los recursos que ayudan en la didáctica de las asignaturas. Se pueden incluir aquí los libros de texto, softwares y otro tipo de medios (Glatthorn, 2000).

El *currículo escrito* es el conjunto de documentos que hablan del currículo “oficial” de la institución educativa. Tiene la intención de traducir las políticas educativas locales o nacionales a documentos que les permita a los educadores implementarlas en su enseñanza. Es común que sean abstracciones difíciles de llevar al aula (Glatthorn, 2000).

El *currículo enseñado* es lo que los profesores logran llevar de manera real al aula; lo que sucede en la enseñanza como tal. Al ser una práctica, es posible saber de él solamente mediante la observación directa y en el diálogo con los educadores (Glatthorn, 2000).

En la presente investigación, dentro del currículo recomendado se encuentran dos instituciones importantes y, con ellas, dos grupos de textos que nos permitieron aproximarnos a sus *recomendaciones*: El Estado, desde el documento de *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2002) y el documento de *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales DBA* (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Ambos documentos, aunque con características diversas entre ellos, evidencian los elementos que el MEN considera son necesarios para la formación de los estudiantes en las habilidades de las Ciencias Sociales. La obligatoriedad de su enseñanza es necesaria para entender la compleja red de relaciones en las que se constituye el currículo.

Más adelante está el IB. Aquí es importante precisar que el IB vende cuatro programas, de los cuales el colegio Tilatá (y en general la mayoría de colegios IB en Colombia) compra solamente tres: PYP Primary Years Programme (el programa para la escuela primaria), MYP Middle Years Programme (el programa para la educación media y básica), y el DP Diploma Programme (educación secundaria).

Para la presente investigación se utilizarán los documentos del programa que corresponde a años intermedios MYP. El primero se llama *MYP: From principles into practice* (International Baccalaureate, 2015), en donde se exponen las características generales del MYP y con ellas sus intencionalidades y su metodología. El segundo documento es *Individuals and Societies Guide for MYP* (International Baccalaureate, 2017a), que es el documento guía para la enseñanza de Ciencias Sociales que para el IB se agrupan en Individuos y Sociedades.

Con respecto al currículo respaldado existen tres libros de texto que cubren el plan de estudios de Individuos y Sociedades desde 6to hasta 9no (Grace, 2019, 2020, 2023). Estos libros

de texto se estructuran alrededor de la metodología propuesta por el IB para dichos cursos, incluyendo los conceptos y los ejes temáticos ahondando en ellos y proponiendo actividades que se acomoden a sus apuestas didácticas. Los libros de texto no son directamente de la organización del IB, pero son aprobados por la organización.

Con respecto al currículo escrito hay tres textos. El Proyecto Educativo Institucional del colegio Tilatá de 2022-2023 que contiene los principales elementos al respecto de la intencionalidad pedagógica, los elementos que adopta y la referencia a IB como conjunto de programas que se aplican. Dentro de los elementos que se mencionan en el documento, son especialmente importantes aquellas aproximaciones a los *atributos* (tanto los del IB como los propios de la institución educativa) en donde se hace una suerte de esbozo del perfil del egresado haciendo referencia a unas características que se esperarían de una persona que haya tenido la experiencia de ser estudiante de dicha institución.

El segundo documento es el Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía. En Tilatá cada área tiene un documento en donde se explican las generalidades de las apuestas didácticas y la forma en la que cada disciplina o grupo de disciplinas reconoce, entiende y aplica la intencionalidad pedagógica del colegio, así como los lineamientos nacionales y del IB. En el proceso de construcción de esta investigación yo participé como coordinador del área de Ciencias Sociales y Filosofía, luego información que se tiene frente a este documento incluye también el contexto en el que se desarrolló y su proceso de construcción.

Para el caso específico del área de Ciencias Sociales y Filosofía, el documento explica la manera en la que funciona la enseñanza de ese grupo de asignaturas. Tanto para preescolar como



para primaria la enseñanza de Ciencias Sociales intenta ser transdisciplinar: a partir de unidades de indagación que se plantean sobre conceptos y situaciones problema.

Para escuela media la enseñanza funciona de la siguiente manera: en los cuatro cursos de escuela media (6to a 9no) se enseña como ciencias sociales integradas en inglés, que el colegio llama Sociales Universal y Ciencias Sociales para el caso de Colombia que se enseña en español. Para 6to y 7mo la intensidad horaria de la primera es de 6 horas a la semana (es una intensidad alta pues es sólo una hora a la semana menos que materias como Inglés, Español y Matemáticas). Para 8vo y 9no la intensidad es de dos horas a la semana menos que los niveles anteriores. Ciencias Sociales Colombia, por otra parte, cuenta con una intensidad horaria de dos horas a la semana por curso desde 6to a 9no. La asignatura de Filosofía hace parte del área y se enseña solamente en 9no con una intensidad de dos horas a la semana.

La intensidad horaria que tiene el área de Ciencias Sociales y Filosofía en una primera medida parece una decisión que el colegio toma en soledad, pero la realidad es que las horas están sujetas a dos elementos que no se nombran dentro de los documentos mencionados: la certificación del colegio como colegio bilingüe implica una cantidad específica de horas enseñadas en inglés, así como la certificación del MYP implica una carga específica en las áreas que propone la organización.

El último de los documentos que hace parte del currículo escrito son los planeadores de las unidades de las asignaturas mencionadas. La organización del IB para el MYP propone unos formatos mediante los cuales se debe organizar la planeación priorizando los conceptos y las definiciones que establece la guía de las asignaturas.

Con respecto al currículo enseñado están las entrevistas al grupo de profesores del área de Ciencias Sociales y Filosofía y a los directivos de la institución. Dentro de los profesores están: Profesora #1 que enseña Sociales Colombia en 6to, 7mo y 9no; Profesora #2 que enseña Sociales Universal en 9no; Profesor #3 de Sociales Colombia en 8vo y Filosofía en 9no. Además, va a haber referencias en el texto a prácticas pedagógicas mías como profesor de Sociales Universal de 6to y 7mo.

Las entrevistas al equipo de profesores de Ciencias Sociales y Filosofía son fundamentales pues fue con este equipo que se construyeron documentos como el Marco Conceptual del área lo que podría garantizar una identificación de ellos con las apuestas pedagógicas del área ahí plasmadas. En este caso en concreto, se debe asumir una coherencia al menos formal entre el Marco Conceptual (del currículo escrito) con el currículo enseñado.

El cambio en la dirección del colegio sucedió poco tiempo antes de la realización de la presente investigación, por lo que se consideró pertinente entrevistar tanto al actual rector como a la actual directora general que asumió hasta 2021 la rectoría. Estas dos entrevistas evidencian las decisiones que se toman a corto, mediano y largo plazo que tienen incidencia en el currículo enseñado. También permitieron observar aquellas decisiones que no hacen necesariamente parte del currículo escrito pero que se constituyen en prácticas pedagógicas en la cotidianidad en el colegio, por lo que hacen parte del currículo enseñado.

Al final se ubica un grupo de cuadernos que nos permitió hacer una lectura de lo que ocurre dentro del aula. Una precisión importante aquí es que lo que los estudiantes copian en el cuaderno, sobre todo porque son cuadernos de estudiantes de 6to y 7mo, no es necesariamente lo

que ellos aprenden (pues el currículo aprendido no hace parte de esta investigación), sino de lo que ellos viven y experimentan en el aula (que sí puede hablarnos del currículo enseñado).

Todas estas entrevistas y documentos nos permitirán hacer una lectura de las relaciones que se tejen para el diseño y aplicación del currículo de Ciencias Sociales y Filosofía para el caso del Colegio Tilatá. Para construir lo que se ha nombrado como un “mapa cognitivo”.

Hay que señalar que esta investigación, por motivos metodológicos más que epistemológicos, incluye dentro de sus análisis, para el caso del currículo escrito y enseñado referencias a la enseñanza de la Filosofía. Sin embargo, tanto las generalidades del planteamiento de la investigación, como la contextualización de la enseñanza no incluyeron la revisión sistemática de fuentes y la reflexión al respecto de la enseñanza de la Filosofía.

No significa que los saberes de la Filosofía y las Ciencias Sociales sean estructuralmente diferentes tanto en términos de la historia de su enseñanza como en términos de las habilidades que forman. Tanto en la experiencia del Tilatá como en los documentos del IB se establece una enseñanza conjunta, con objetivos y criterios de evaluación conjuntos.

No obstante, se entiende en esta investigación que, en términos del planteamiento y del proceso de recolección de información, se privilegió la enseñanza de las Ciencias Sociales sobre la de la Filosofía en aquellos aspectos que implican diferencias sustanciales entre ellos, como la contextualización, el uso de libros de texto.

### **Caracterización de la Institución**

Aunque se han señalado algunos aspectos de las decisiones que se toman en términos de la enseñanza de las asignaturas de Ciencias Sociales y Filosofía, se presentan algunas de las características específicas de la institución que permiten un panorama más amplio del contexto en el que se desarrolló la investigación.

El Colegio Tilatá es una institución educativa ubicada en el kilómetro 9 vía Bogotá-La Calera que se fundó en el año 1992. Tilatá es un colegio privado, calendario B, mixto, bilingüe que cuenta con certificaciones de calidad (EFQM, Great Place to Study). El enfoque del colegio se describe como:

Es un colegio que ofrece las herramientas y las experiencias para desarrollar en completo equilibrio la mente, el cuerpo y el espíritu, de individuos que se reconocen como únicos y saben que no son los únicos. Un lugar estimulante y motivante en el que gritamos con el corazón: la mejor versión de ti, la mejor versión del mundo (Tilatá, 2023).

El Tilatá ofrece una educación en la que la relación numérica profesores-estudiantes es tal que les permite a los profesores poder tener más tiempo para cada estudiante. Para el momento de realización de la investigación el colegio cuenta con dos cursos por grado desde prejardín hasta 11mo. Para el año 2023 el colegio cuenta con 96 estudiantes en preescolar, 190 en primaria y 217 en bachillerato para un total de 503. De los estudiantes 278 son mujeres y 225 son hombres.

Con respecto a los costos educativos de matrícula, para el año 2022-2023 varían de curso a curso, pero oscilan todos entre \$3'028.194 y \$3'792.420 pesos colombianos. El costo de pensión oscila entre \$2'725.374 y \$3'413.178 pesos colombianos. Adicionalmente se cobra al año sistematización de información (\$250.775), programas de formación (dependiendo del curso

entre \$554.011 y \$1'277.646) y, por último, cobros de matrícula por cuestiones logísticas (dependiendo del curso entre \$251.667 y \$480.756).

Existen cobros que se añaden según las necesidades de las familias. Los siguientes son los cobros con respecto a los servicios que las familias deciden tomar: cafetería son \$4'680.000, refrigerio (prejardín a 4to) son \$1'290.000, certificados de notas \$12.000, y anuario \$100.000.

Las reflexiones al respecto de algunas de las características mencionadas se encuentran en los capítulos siguientes y se presentan en términos de la relación que tiene esto y ciertas dinámicas que hacen parte también de las decisiones que se toman en términos del abordaje de las categorías de *raza* y de *clase*. Como fue recogido tanto en la entrevista con la directora general como en la entrevista con el rector, las decisiones frente a los costos implican también unas consecuencias en el currículo. Pueden ser entendidas como decisiones curriculares en la medida en la que tienen efectos materiales y simbólicos en el currículo como artefacto cultural.

Habiendo hecho una lectura de la propuesta metodológica, se propone avanzar hacia el análisis de los resultados a la luz de la perspectiva teórica con respecto a la cual se realizó dicho análisis.

## Clase

El lugar que las personas ocupan en un proceso de producción es una realidad material cuyos efectos observables pueden ser nombrados como pobreza y privilegio. Sin embargo, la información recogida apunta a que la existencia misma de la *clase* es abordada en la enseñanza de las Ciencias Sociales como una perspectiva, y las realidades observables son abordadas como conceptos. Dentro del quehacer en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Filosofía, así como en los documentos que recomiendan y respaldan metodologías específicas, como se presenta en este capítulo, entender que la sociedad está dividida en clases implica asumir una postura o una perspectiva como si se tratara de una observación abstraída de la realidad y no una observación de una situación concreta.

Más allá de lo anterior, no nombrar la clase no significa que no exista una comprensión de la sociedad como una sociedad de clases. Así, para lograr recoger información que sea útil para identificar las definiciones o nociones que se tienen con respecto a esta categoría habría que ampliar la búsqueda para que exceda la palabra como tal y se extienda a su campo semántico. Como se evidencia en la información recogida con respecto a cada categoría, el Estado y la organización del Bachillerato Internacional no propone conocimientos con respecto a la *clase* que permitan análisis estructurales en Ciencias Sociales; más bien, los conocimientos que presentan apuntan a análisis que no se extienden más allá que los efectos materiales de la clase en términos del acceso a derechos, el manejo de recursos y el trámite de la escasez.

Existen, sin embargo, una serie de reflexiones y referencias que nos permiten entrever las posturas estructurales de las instituciones y las personas que, desde la diversidad y la

multiplicidad de discursos, proponen, diseñan y llevan a cabo el currículo. Para abordar estas construcciones conceptuales y las apuestas didácticas que de ellas devienen, se plantearon las subcategorías de Globalización, Pobreza y Privilegio.

Estas subcategorías surgieron de la revisión sistemática de la información recogida, al encontrar que o bien se repite el uso de ellas como significantes, o bien se hace referencia a elementos que se ubican dentro de su campo semántico. El hecho de que estas subcategorías tengan este origen puede llevar a escenarios en los que exista información que pueda pertenecer a varias categorías pues la separación temática no implica necesariamente una separación teórica, más en el caso en el que se pretenda un análisis principalmente estructural de la categoría de clase.

## **Globalización**

La definición de globalización en este trabajo parte de un momento específico en la internacionalización del mercado y, por lo mismo de las relaciones sociales de producción. La construcción y consolidación de una economía-mundo capitalista en la que los Estados-Nacionales y los territorios acceden de manera diferenciada y sobre ellos trae consecuencias también diferentes dependiendo del lugar que ocupan (tanto los Estados como los sujetos) en dichos procesos o relaciones de producción. (Cardoso & Faletto, 1969; Marx & Engels, 2011; Wallerstein, 2011)

No obstante, con la información expuesta se presentan evaluaciones de la globalización en términos de su rol como concepto o como contexto en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Filosofía. Si bien se tiene de entrada un marco analítico para la comprensión de la globalización,

la información recolectada permitirá hacer un análisis al respecto de la forma en la que un abordaje específico de la globalización implica un abordaje específico de la clase.

Con García Canclini (2000) es posible entender que:

La globalización puede ser vista como un conjunto de estrategias para realizar la hegemonía de las macroempresas industriales, corporaciones financieras, majors del cine, la televisión, la música, la informática, para apropiarse de los recursos naturales y culturales, del trabajo, el ocio y el dinero de los países pobres, subordinándolos a la explotación concentrada con que esos actores reordenaron el mundo en la segunda mitad del siglo XX (p. 31).

Desde esta perspectiva es posible encontrar las relaciones que existen entre el estadio evolutivo de las fuerzas productivas, las lógicas contemporáneas de acumulación y la globalización. Se entiende en este trabajo, por lo anterior, que la definición que se tenga al respecto de la *globalización* implica una postura específica al respecto de la *clase*.

### ***Currículo Recomendado***

Tanto el IB como el Estado colombiano tienen un interés específico frente a la formación ya sea en la globalización (como contenido) como tal o para responder a la globalización como el contexto frente al cual se debe volcar la educación (ciudadano globalizado como resultado de la enseñanza). En otras palabras, tanto en los documentos *MYP from principles into practice* e *Individuals and Societies guide* del IB, así como los DBA y el documento de *Lineamientos*



*Curriculares para Ciencias Sociales* del MEN se propone a la globalización como un elemento de los contenidos a enseñar y del contexto sobre el cual se despliega la enseñanza. Es decir, el *qué* y el *para qué* de la enseñanza de Ciencias Sociales.

El principal enfoque de los colegios IB alrededor del mundo es la construcción de lo que ellos llaman *global learning communities*, es decir, que la misma subjetividad del estudiante debe ser atravesada por lo global:

IB World Schools share educational standards and practices for philosophy, organization and curriculum that can create and sustain authentic global learning communities. In school, students learn about the world from the curriculum and from their interactions with other people. Teaching and learning in global contexts support the IB's mission "to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural<sup>6</sup> understanding and respect". Using global contexts in planning and teaching helps learners by providing relevance and meaning, which may lead to increased student engagement (International Baccalaureate, 2015, p. 12).

Aquí existe un énfasis muy importante en las apuestas curriculares del IB en lo concerniente a "lo global", que al mencionar el perfil del egresado hace una referencia explícita a ello como contexto y como concepto de enseñanza. Lo global permite el desarrollo de importancia y

---

<sup>6</sup> Es interesante que en este apartado en el que se rescata las intenciones del IB y también se caracteriza brevemente el perfil del egresado se mencione lo intercultural como resultado de la enseñanza. Habría que señalar, sin embargo, que si bien esta palabra se menciona algunas veces en el texto (8), en ningún momento se ofrecen explicaciones al respecto de la manera en la que en el IB se está entendiendo la interculturalidad, aunque sí se señala que existe alguna forma de *consciencia intercultural* (intercultural awareness) que tampoco se explica. Más adelante en el capítulo de *raza* se aborda este tema a profundidad.

sentido que puede incrementar la conexión que el estudiante pueda tener, no queda claro si con el programa, con las temáticas o con los contenidos.

¿Cuál será entonces la definición que tiene el IB en los documentos estudiados de *lo global* en relación con la globalización? La respuesta a esta pregunta eventualmente llevó a plantear no solamente las concepciones del mundo y del rol de las personas en el mismo, sino que además permitió una reflexión frente a la lectura del estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales<sup>7</sup> que aproxima a una definición de la *clase*, tanto para el IB como para el Estado (éste último al menos en lo referente a los documentos del MEN en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales).

En los documentos del IB consultados, lo global aparece como concepto en tres ocasiones de manera puntual y explícita. La primera, como concepto clave o central (*key concept*), aparece como Global Interactions. A continuación, la definición que se da:

Global interactions, as a concept, focuses on the connections between individuals and communities, as well as their relationships with built and natural

---

<sup>7</sup> La suma de todas las relaciones de producción de una sociedad constituye la estructura económica de la misma (Marx, 2008, p. 4). Cuando se estudia en Marx este punto en particular se hace referencia a que, por ejemplo, las sociedades que son principalmente agrícolas han desarrollado hasta un punto específico las capacidades de sus fuerzas productivas, gracias al desarrollo tecnológico al que tienen acceso. Se ha criticado a esta perspectiva marxista de tener una suerte de impronta de la teleología hegeliana pues propone un desarrollo siempre ascendente de la historia de la humanidad. Sin embargo, el mismo Marx indica que el desarrollo del capitalismo implicó la combinación de relaciones de producción tradicionales con las modernas y que el modo de producción capitalista lleva en sí mismo las formas abigarradas de las sociedades. Autores como Eduardo Galeano hasta Immanuel Wallerstein vuelven a este apartado en el Capítulo XXXI de *El Capital*: “El descubrimiento de regiones auríferas y argentíferas de América, la reducción de los indígenas a la esclavitud, su soterramiento en las minas o su exterminio, los comienzos de la conquista y saqueo en las Indias orientales, la transformación de África en una especie de madriguera comercial para la caza de hombres de piel negra: tales son los procedimientos idílicos de acumulación primitiva que señalan la era capitalista en su aurora” (Marx, 1973, p. 731).

environments, from the perspective of the world as a whole. For individuals and societies, global interactions focus on the interdependence of the larger human community, including the many ways that people come into conflict with and cooperate with each other, and live together in a highly interconnected world to share finite resources (International Baccalaureate, 2017a, p. 17).

Se evidencia que la interdependencia es un factor central en la caracterización de lo global o de las interacciones globales. Sin embargo, esta interdependencia es explicada mucho más adelante en el mismo texto cuando se utiliza como uno de los conceptos relacionados de la disciplina de la Historia:

Interdependence is the state of two or more individuals, groups or societies being reliant on each other. This mutual dependence is often derived from a need for individuals, groups or societies to grow, develop, change and/or advance.

Interdependence can lead to a variety of results, both positive and negative. These results can be the same or different for the parties involved in the interdependent relationship. As well, these results can change depending on the time period and location in which the individuals, groups and/or societies exist. Relations of interdependence are not necessarily horizontal. Historiography can also study processes of dependency, domination and power between peoples or nations (International Baccalaureate, 2017a, p. 66).

Aquí sí existe una referencia explícita a que los actores de la interdependencia pueden entrar de manera desigual a la situación de dependencia, es decir, que la interdependencia les afecta de

manera diferenciada. Incluso se llega a señalar de manera directa la dominación y el poder como elementos de la dependencia. No obstante, estas situaciones se mencionan como una *posibilidad*, que no en todos los casos se cumple; casi como una irregularidad de la interdependencia en un mundo globalizado. Es también importante señalar que dentro del texto se menciona explícitamente que la dependencia es objeto de estudio de la *historiografía*, como si fuera una suerte de metarrelato, un elemento frente al cuál la historia debe mirarse a ella misma y no una realidad material observable.

La segunda ocasión en la que se utiliza la globalización como concepto en la guía es como concepto relacionado y vinculado a la enseñanza de la disciplina de la geografía, definido de la siguiente manera:

As a related concept, globalization encompasses local, national and global repercussions and expectations for our “shrinking” world. It has been characterized by some geographers as a process of time–place convergence and it is characterized by an increasing interdependence among peoples and nations. The cultural, political and economic interconnectedness of the global economy is an undeniable trend that has been amplified by rapid improvements in technology and communication systems. Globalization can be simultaneously positive and negative for people and the natural environment depending on the range of changes that result and the perspective of the analyst. Globalization as a concept has also been questioned by some who have preferred to speak of processes of

“westernization”, “glocalization” or “mundialization” (International Baccalaureate, 2017a, p. 51).

Aunque se insiste en nociones sin historia o relaciones de poder, comienzan ahora a surgir algunos elementos de la caracterización que no habían sido evidentes que pueden sugerir que existe una suerte de consciencia frente al contexto en el que se da la mencionada *interdependencia*. La referencia a la *occidentalización* puede sugerir que sí existe una comprensión de la estructura política de distribución global del poder.

¿Cómo participan las diferentes culturas en el escenario de lo global? ¿Cómo se configura lo global? Aunque es clara la deslocalización de la producción en el capitalismo globalizado, las condiciones o las realidades materiales de la re-localización son obviadas de alguna manera. García Canclini (2000) lo explica de la siguiente manera: “lo que suele llamarse globalización se presenta como un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (García Canclini, 2000, pp. 48–49).

La tercera ocasión en la que se menciona el concepto de globalización es como concepto relacionado y vinculado a la enseñanza de la disciplina de la economía:

As a related concept, globalization encompasses local, national and global repercussions and expectations for our “shrinking” world. Economic globalization is the increasing integration of national economies so that resources, products and information flow more freely across borders. Globalization is an ongoing process that can accelerate, slow down, or even be reversed. Currently, many arrangements exist between countries that increase economic integration to

varying degrees (that is various types of trading blocs). Globalization can be slowed or reversed when governments or other groups take actions to limit the movement of resources, products or information across borders. This can happen for many reasons, including but not limited to: war, a desire to protect domestic industries or a desire to collect taxes on imports (International Baccalaureate, 2017a, p. 57).

En este momento es en donde es más clara la concepción de la globalización. Aquí se dan más pistas frente a la manera en la que se entiende el contexto actual, sin embargo, el contexto que se describe puede ser localizado en múltiples contextos históricos que no son exclusivamente el actual. Es posible mencionar que existe una referencia a la integración de los mercados en el marco de la situación actual por la referencia a las naciones y los gobiernos. Pero en este caso no existiría diferencia entre la integración de los mercados en la modernidad y la integración de los mercados en el mundo contemporáneo.

Esas relaciones de interdependencia, aunque no se nombre en los textos del currículo sugerido, se establecen en un contexto internacional en el que el poder ya está distribuido y, por lo mismo, tiene ya unas dinámicas en la que no todas las naciones participan de la misma manera en la interdependencia. Para los teóricos de la dependencia, esas relaciones, que son políticas y culturales, son esencialmente económicas, no implican una ganancia equitativa para ambas partes y no se producen por mutuo acuerdo.

Autores como Cardoso & Faletto (1969) y Wallerstein (1974) han analizado la manera en la que el moderno sistema mundial se ha organizado alrededor del ingreso desigual de los países y los territorios a la economía-mundo. Los primeros recogen, en *Dependencia y Desarrollo en*

*América Latina*, los procesos mediante los cuales los países de esta región no se industrializan de manera independiente o autónoma con respecto a los países de centro. La dependencia existe en tanto el desarrollo se posibilita cuando las naciones de América Latina se someten a la inversión extranjera que condiciona la obediencia política.

El funcionamiento de las economías periféricas estará organizado por sectores externos y, por lo mismo, operarán para beneficio de ellos (Cardoso & Faletto, 1969, p. 149). La otra cara de la moneda es lo que significa esto en lo local. Con respecto a esas interconexiones entre lo local y lo global que señala el IB, habría que recordar lo que señalan estos autores frente a las consecuencias sociales de la organización interna de las economías periféricas con respecto al flujo global del capital:

Así, el desarrollo, a partir de ese momento, se hace intensificando la exclusión social, y ya no sólo de las masas, sino también de las capas sociales económicamente significativas de la etapa anterior, cuya principal alternativa ahora es lograr vincularse en forma subsidiaria al sector monopolista moderno y al sistema de dominación política que se instaure (Cardoso & Faletto, 1969, pp. 151, 152).

Frente a ese acceso diferenciado a la economía global en ese *shriking world* al que hace mención el IB, Wallerstein (1974) nos propone las categorías de Estados de centro y territorios periféricos:

This is particularly the case in the advantaged areas of the world economy-what we have called the core-states. In such states, the creation of a strong state machinery coupled with a national culture, a phenomenon often referred to as

integration, serves both as a mechanism to protect disparities that have arisen within the world-system, and as an ideological mask and justification for the maintenance of these disparities. World-economies then are divided into core-states and peripheral areas. I do not say peripheral *states* because one characteristic of a peripheral area is that the indigenous state is weak, ranging from its nonexistence (that is, a colonial situation) to one with a low degree of autonomy (that is, a neo-colonial situation) (p. 349).

Los países de centro serán aquellos que hayan desarrollado políticas para la consolidación de sus economías internas y que, por lo mismo, logran entrar a un escenario de integración de los mercados con la posibilidad material de defender sus intereses. Los territorios periféricos se constituyen como tal, precisamente al no consolidar su economía interna; al ubicarse en un nivel de dominación tal que se podría nombrar desde una situación colonial hasta neo-colonial. Sería conveniente evitar la discusión al respecto de estas estructuras políticas globales en la medida en la que la aplicación de un programa como el IB tiene su origen en Estados de centro y su aplicación en territorios periféricos. Más allá de sus intenciones explícitas, las implicaciones en términos de la enseñanza de Ciencias Sociales es la de obviar una estructura de dominación (colonial o neo-colonial) en la que, al menos para el caso de Colombia, se experimenta los efectos de ser receptores del poder.

Autores incluso menos radicales en su análisis como Thomas Piketty en *Capital in the Twenty-First Century* reconoce que a países pequeños les es imposible ejercer su normatividad con respecto al capitalismo patrimonial globalizado. Las posibilidades que tengan, por ejemplo, para cobrar impuestos es minada por la capacidad del capital globalizado de saltarse las normas nacionales (Piketty, 2014, p. 673). Lo anterior implica una cuestión de *clase* en la medida en la



que, aunque no lo presenta directamente, esa diferencia “países grandes – países pequeños” que nombra Piketty, está dada por el papel que cada uno asume en los procesos globales de producción.

Desde perspectivas diferentes se ha podido evidenciar la manera en la que muchos de los conceptos que se utilizan para nombrar las interacciones sociales en el marco de una sociedad globalizada, en el abordaje del currículo recomendado, carecen de contexto. La ausencia del contexto se podría interpretar como una postura específica y un abordaje concreto de la *clase*, pues se excluye de la enseñanza una lectura de la forma en la que la acumulación, en un escenario de capitalismo globalizado, funciona minando la soberanía de los países generando un acceso diferenciado a la economía-mundo capitalista.

Los documentos estatales parecen ir un poco más allá y señalar no solamente una definición de globalización en relación con la sociedad contemporánea, sino que además aportan una suerte de relación explicativa entre la globalización como fenómeno social y la redefinición de paradigmas en las Ciencias Sociales.

La definición parece estar más clara en el documento llamado *Derechos Básicos de Aprendizaje para las Ciencias Sociales*. El quinto objetivo de aprendizaje dice:

Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas; reconoce las características de la globalización económica y política en el mundo contemporáneo y las tensiones que ha generado en las comunidades nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 51).

Similar a como se mencionaba en los documentos del IB, para el MEN en el 2016 la globalización es un fenómeno que interpela el lugar de los mercados y por lo mismo el lugar del Estado y su capacidad de gobernanza de cara a los niveles de integración de los mercados. Sin embargo, al adjetivarla globalización como *contemporánea* pareciera que intentara situar al lector en esas modificaciones recientes frente al Estado y el mercado. Al reconocer lo complejo que es definir la globalización simplemente por la medidas y formas en las que los mercados se integran, el MEN decide agregarle adjetivos aclaratorios como lo son, lo económico y lo político, con respecto a los cuales tal vez el Estado quiere señalar las implicaciones o dimensiones que la globalización tiene en esos dos sentidos.

Como se mencionó anteriormente, uno de los elementos abordados por los documentos del Estado que no está en los documentos del IB es la relación entre la globalización como contexto y el cambio de los paradigmas en las Ciencias Sociales, que permite tener una comprensión más amplia de la globalización. Ese señalamiento de los paradigmas permite rastrear una apuesta político-pedagógica del MEN (por lo menos en los años que están cercanos a la publicación de los documentos consultados):

Después de la Revolución Francesa, se consolidó el pensamiento y el campo del saber que le dieron sustento a las Ciencias Sociales. Tres de los grandes exponentes de la modernidad (Durkheim, Weber y Marx) con sus teorías, marcaron un sofisticado derrotero analítico que acompañó la reflexión sobre la sociedad, en buena parte del siglo XX. Sin embargo, el avance y desarrollo de las Ciencias Sociales, la complejidad de los problemas que a diario enfrenta la humanidad y la ruptura de las fronteras entre las distintas ciencias, han llevado a

contemplar nuevas perspectivas de análisis social. En la actualidad se cuestionan muchos de los meta -relatos fundacionales de las Ciencias Sociales; no porque hayan perdido vigencia sino por su insuficiencia para integrar a sus análisis, nuevos elementos sociales relacionados con la tecnología, los medios de comunicación, las culturas, la globalización, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 8).

No es claro en el texto si esos meta-relatos desactualizados que son criticados como mitos fundacionales de las Ciencias Sociales son los que se constituyen a partir de los aportes teóricos, metodológicos y epistemológicos de los autores mencionados (Marx, Weber y Durkheim). Sin embargo, sí es claro que, para el MEN, la globalización es un elemento del contexto que desestabiliza lo suficiente la estructura social que dichos aportes resultan insuficientes para que se recomiende desde ahí diseños metodológicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Este punto es fundamental, pues si se asume que la globalización implica una transformación en el estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales y con ello una modificación en las relaciones sociales de producción, es posible decir que se modificarán también las formas de conciencia. Para Marx, la modificación de las relaciones sociales de producción implica también la modificación de las formas de conciencia social:

En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y

político y a la cual le corresponden ciertas formas de consciencia social (Marx, 2008, pp. 4, 5).

Más allá de si hay una modificación en la *totalidad de las relaciones de producción* o simplemente una acentuación los procesos de acumulación, el MEN hace referencia a un cambio tanto en las fuerzas productivas como en las relaciones de producción para implicar que los paradigmas de las Ciencias Sociales deben ser también modificados. ¿Es la globalización un contexto para este grupo de textos, o es asumida como un nuevo paradigma al ser el efecto de esas nuevas formas de consciencia en el marco de la evolución de las fuerzas productivas? Esta pregunta es fundamental porque si su respuesta implica que la globalización necesita de la transformación de las formas de consciencia, puede significar que hubo una modificación estructural en las relaciones sociales de producción, o bien puede significar que los productos culturales de la globalización traen consigo una forma diferente de ver esas relaciones que para este grupo de textos es recomendable enseñar desde el pensamiento científico de las Ciencias Sociales.

Si el caso es el segundo, es pertinente recordar a Cardoso & Faletto (1969) quienes coinciden en que la globalización también traerá ideologías políticas específicas que alimenten lo que ellos nombran como esa situación de desarrollo. Lo anterior lo mencionan en el marco del proceso de integración de las economías nacionales o, más bien, la internacionalización del mercado, y la manera en la que la dependencia económica de los países subdesarrollados del capital externo para industrializarse traerá también disputas de clase al interior de las economías nacionales, en las que será necesario esa forma de producción ideológica que permita el funcionamiento de la dependencia (Cardoso & Faletto, 1969, p. 143).

## ***Currículo Respaldado***

Los libros de texto del IB, que en esta investigación se abordan como parte del currículo respaldado, pueden dar luces al respecto de una orientación epistemológica, política y pedagógica mucho más explícita aún en el marco de los parámetros del mencionado currículo recomendado. En un capítulo del libro #1 en el que se aborda la pregunta orientadora *How do settlements change overtime?* se sugiere como estudio de caso a Hong Kong como un ejemplo de desarrollo de los asentamientos humanos en función de su integración al comercio global.

Hong Kong developed under British rule to utilize its geographical advantage of having a natural deep-sea port. It became a major trading hub and this had subsequent impact on the city. Hong Kong has also developed as a major financial center (Grace, 2019, p. 85).

No existe referencia a la ocupación o la invasión británica ni se problematiza en el apartado. Simplemente se señala el desarrollo de Hong Kong en términos de su integración a redes globales de comercio. En este caso la globalización funciona en la medida en la que los territorios se integran al comercio y desarrollan rutas comerciales. La interdependencia aquí pareciera que fuera la de Hong Kong a la benevolencia británica que priorizó el desarrollo de sus territorios ultramarinos; por lo mismo es una interdependencia en la que la relación de poder es clara, pero al ejemplificar un marco de relacionamiento legítimo para el texto, no se nombra como relación de poder. Y esta omisión habla de una concepción de *clase* que, cuando menos, naturaliza, en este caso, la colonización de unos por otros.

Ilustración 1 Starbucks coffee Chengdu



Adicionalmente, otro de los elementos importantes que habla de la globalización es el abordaje de la cultura en un contexto de múltiples y diversos lugares de encuentro cultural:

In an increasingly globalized world, culture has become fluid and may adapt and change because of new influences. This is known as cultural diffusion: the spread of cultural ideas from their place of origin to other regions groups or nations.

Some might say culture has become homogenized because of this, while others may say that culture has diversified because of the increased choice and variety.

Examples of cultural homogenization can be seen in figure 1.8 where global transnational companies can be found in even the most remote of places, often adapted to suit the culture and architectural style of the country they inhabit.

Clothing and music are also areas where it is often said that there is one globalized or Americanized culture with people all around the world choosing to follow particular styles of fashion and listen to the same types of music. This is sometimes referred to as glocalization (Grace, 2023, p. 16).

Se señala en este apartado, tal vez a diferencia de lo encontrado en el currículo recomendado, que el encuentro cultural puede llevar a la homogenización, aunque los ejemplos para señalarla más que permitir la comprensión de las dimensiones del problema de la homogenización en el marco de globalización, parecieran buscar su trivialización, identificando como ejemplo la arquitectura de una sucursal de una trasnacional de café.

Ni por trasnacionales de origen norteamericano ni por la expansión imperial británica las relaciones de poder con respecto a China en el marco de la globalización son objeto de cuestionamientos por los documentos mencionados. Se podría sospechar que la razón está en el lugar en el que se ubica el observador; al sujeto que conoce. Al mencionar la figura citada en el apartado anterior el texto menciona la adaptación del producto de la empresa a la arquitectura propia del lugar, que se dice está en el lugar *más remoto de todos*: ¿Remoto con respecto a qué o quién? En definitiva, no para las personas que habitan la ciudad de Chengdu, el lugar donde se encuentra el Starbucks citado en el documento. Existen 267 colegios IB en China según los datos de la misma organización (International Baccalaureate, 2023), 7 de ellos en la ciudad de Chengdu. Si es remoto ¿por qué existen allí colegios que pertenecen a la *comunidad IB*?

A diferencia del currículo recomendado, en estos documentos se identificó que, aunque sea de manera tácita, se reconoce que las interacciones globales se dan en un contexto. La aparente equidad en la que las naciones se encuentran en el escenario internacional y se relacionan de manera armónica es reemplazada por una referencia directa por el imperialismo de las economías de los Estados de centro. Más que interacciones globales que se evidencian en lo local, se identificó la reorganización del aparato ideológico en función de una homogenización cultural llevada a cabo por occidente. La homogenización cultural, por lo mismo, tiende a servir los

intereses de grupos específicos generando identidades nacionales que afianzan unos valores específicos (Wallerstein, 1974, p. 349).

“Oriente” ocupa un papel muy importante en el desarrollo de esa perspectiva monolítica homogeneizante que construye Europa sobre el resto del mundo. Edward Said estudia este marco de relacionamiento en su texto *Orientalismo* y desarrolla de manera muy específica la forma en la que se va configurando esa narrativa: “lo que he pretendido decir es que ‘Oriente’ es por sí mismo una entidad constituida y que la noción de que existen espacios geográficos con habitantes autóctonos radicalmente diferentes a los que se puede definir a partir de alguna religión, cultura o esencia racial propia de ese espacio geográfico es una idea extremadamente discutible” (2007, p. 423).

Parece que la globalización no es entendida solamente como contexto y concepto en el currículo, sino que también es el paradigma con respecto al cual se escogen las temáticas y su abordaje pues implica una construcción específica del *otro* de la modernidad occidental. Teniendo en cuenta los elementos citados en cuanto a la aproximación propuesta en el currículo respaldado es claro que el *encuentro cultural* no es un encuentro en el que los participantes entran de manera igualitaria. Es la globalización como paradigma que disfraza de neutralidad esos intentos de homogenización cultural.

En Žižek (2009), se identifica que la aproximación anti-ideológica es muy cercana a los fundamentos ideológicos del capitalismo y esto se acentúa más en el contexto de la globalización: “the fundamental lesson of globalization is precisely that capitalism can accommodate itself to all civilizations, from Christian to Hindu and Buddhist” (p. 25). En este mismo apartado el autor explica la manera en la que la realidad que construye el capitalismo es



una materialidad que ha sido desprovista de sentido que, por lo mismo, le permite acomodarse a las características de los mercados en los que se pretende instaurar.

Dentro de este mismo texto, Žižek recuerda las características del plusvalor cultural (*cultural surplus*) que deviene del consumo de mercancía en el capitalismo globalizado, como la que se ofrece en Starbucks: “the price is higher than elsewhere since what you are really buying is the “coffee ethic” which includes care for the environment, social responsibility towards the producers, plus a place where you yourself can participate in communal life” (Žižek, 2009, p. 53). Existe, por lo mismo una fetichización en términos de que al consumo se le añade valor cultural y es, para el currículo respaldado, beneficioso en la medida en la que se exalta como un escenario de encuentro cultural.

Este elemento de la fetichización, desde esa perspectiva de Žižek, que implica la asignación de un conjunto de características metafísicas a un bien o servicio que se compra es central en términos del estudio de la globalización pues permite ubicarla también como un elemento cultural en el sentido en el que puede ser mediador de las relaciones sociales y de las decisiones económicas de las personas.

### ***Currículo Escrito***

Lo siguiente sería estudiar cómo se utiliza el concepto de globalización en los documentos recolectados que evidencian el currículo escrito, es decir, el PEI, el Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía y los planeadores.

Tilatá hace una referencia explícita a la globalización en su PEI cuando habla del tipo de persona que espera se gradúe de la institución:

La educación en Tilatá se basa en mantener un balance entre desarrollar las competencias necesarias para ser exitosos en el mundo globalizado y tener la fuerza para transformar aquellas prácticas culturales, que van en detrimento de la calidad de vida como el deterioro del medio ambiente, la desigualdad social y la sociedad de consumo. Para ello, formamos estudiantes que tengan proyectos de vida orientados al crecimiento permanente de sí mismos y de su comunidad (Tilatá, PEI, p.4).

No se ofrece en el documento la definición de la globalización, pero es posible encontrar algunas alineaciones en términos de la manera en la que la institución lo asume y lo recomendado, tanto por el Estado como por el IB. Una de esas alineaciones es la intención de señalar a la globalización como el contexto sobre el cual se despliega su enseñanza. Si hay que formar estudiantes para ser exitosos en el mundo globalizado habría que entender la globalización y acomodar las prácticas pedagógicas para que permitan el pleno desarrollo de las competencias que son reclamadas por este contexto.

A primera vista parece insuficiente identificar la globalización como contexto (casi que exclusivo) sin mencionar la forma en la que se está comprendiendo, pues podría preguntarse ¿en qué medida se puede preparar para el éxito en un mundo globalizado y transformar prácticas culturales que vayan en detrimento de la calidad de vida? Sin embargo, más allá de si ambos factores son excluyentes o no, sí se caracterizan en alguna medida los marcos de la transformación: el detrimento de la calidad de vida, el deterioro del medio ambiente, la desigualdad social y la sociedad de consumo.

La medida en la que esa parte del proyecto se refleja en el Marco Conceptual del área y en los planeadores será compleja de analizar pues como tal la palabra globalización no aparece de manera tan sistemática como en los documentos anteriores. Para el caso específicamente del Marco Conceptual podrían ser útiles las reflexiones al respecto de la lectura del contexto sobre el cuál se despliega la enseñanza.

La fragmentación que propone el mundo contemporáneo requiere herramientas epistemológicas y pedagógicas que se planteen por fuera del pensamiento hegemónico que se ha querido plantear como universal. Que la [H]istoria como disciplina, que asumía el devenir de la existencia humana como lineal y ascendente, entienda que “(...) estas formaciones abigarradas del mundo indígena/popular siguen caminando con el pasado ante sus ojos y el futuro en sus espaldas” (Tilatá, 2023, pp. 3–4).

Si bien no existe una reflexión que directamente nombre la globalización, el documento se refiere a la contemporaneidad; a ese mismo espacio temporal que es nombrado por documentos previos como el escenario de desarrollo de la globalización. Aquí, distinto a los otros documentos, este fenómeno se problematiza al identificar las relaciones de producción y las formas de consciencia que les corresponden, señalando lo indígena y lo popular como esa otredad excluida de lo universal.

Esa exclusión de lo universal pretende ser abordada desde un diálogo intercultural y de saberes que, como se muestra en esta investigación, también es referenciado por los documentos del IB, pero en este caso se ofrece una explicación al menos parcial de la forma en la que es comprendido y de la manera en la que se pretende llevar a cabo:

Desde el área y desde el Colegio nos disputamos esas redes de significación y perseguimos otras formas que parten del diálogo intercultural y de saberes para retar esas formas tradicionales anquilosadas en la educación a nivel local, nacional y global. El área se propone en el presente documento exponer, analizar y reflexionar sobre su propia práctica teórico-pedagógica para construir puentes cada vez más claros entre las formas de subjetivación que son producidas y reproducidas en el marco de la modernidad y las subjetividades críticas que buscamos (Tilatá, 2023, pp. 6–7).

Aunque el documento guarde algunas semejanzas o comparta alineaciones con documentos anteriores, en los que la formación en lectura de coyuntura es importante, aquí además de mencionar las limitaciones de ciertos paradigmas de cara a esa lectura, se proponen alternativas pedagógicas y epistemológicas. No se asume que la realidad *per se* implica la necesidad de replantear los paradigmas dentro de las Ciencias Sociales ni que la realidad, al tener modificaciones observables, produzca ella sola una transformación de la estructura epistemológica en cuanto a sus orígenes y alcances. No se propone superar la teoría porque la realidad cambió sino entender cómo y por qué cambia la realidad con ayuda de las herramientas teóricas.

Lo complejo del análisis de los planeadores es que, en alguna medida, pretenden recoger lo que son las intenciones de los documentos mencionados anteriormente (tal vez con la excepción de los libros de texto estudiados) y, además, diseñar apuestas didácticas que materialicen esas intencionalidades. Por lo mismo, serán planeadores que en ocasiones presenten información de manera amplia sin necesariamente ahondar en las razones que orientan las decisiones metodológicas o en los pormenores temáticos de los diseños didácticos.

Uno de los problemas encontrados en documentos anteriores es la imposibilidad de asignarle una temporalidad a la globalización, acorde a la caracterización que se hace en los documentos del IB y que, por lo mismo, el MEN decide nombrar “la contemporaneidad” para situarla históricamente. La transferibilidad del concepto de globalización puede implicar el no tener las herramientas o la intención de ubicarla en un momento de la historia específico. Si la definición de globalización implica solamente la integración de los mercados, ubicarla en contextos diversos puede ser bastante sencillo.

Para explicar de manera puntual lo mencionado propongo observar el uso que se le da al concepto de globalización en la enseñanza de Ciencias Sociales en grado 7mo en la primera unidad. La descripción de la unidad dice lo siguiente:

Several important aspects of Contemporary political institutions mimic those power relations that were thought of originally by the Ancient Romans. The idea of Representation as opposed to (or complementary of) Participation is the backbone of Republicanism, and it is key to understand the prevalence of that political regime. Nonetheless, the processes of developing this political regime are full of contradictions, disputes, and conflicts located at the heart of Roman history (Unit planner 7<sup>th</sup> Grade, p.4).

Las contradicciones, disputas y conflictos a los que hace referencia el apartado citado tienen una característica de clase y se puede observar porque en el mismo planeador se identifica que uno de los conceptos más importantes en la unidad es el de clase social. Dentro de las experiencias de aprendizaje se identifica el estudio de caso de *Secessio Plebis*, en donde se

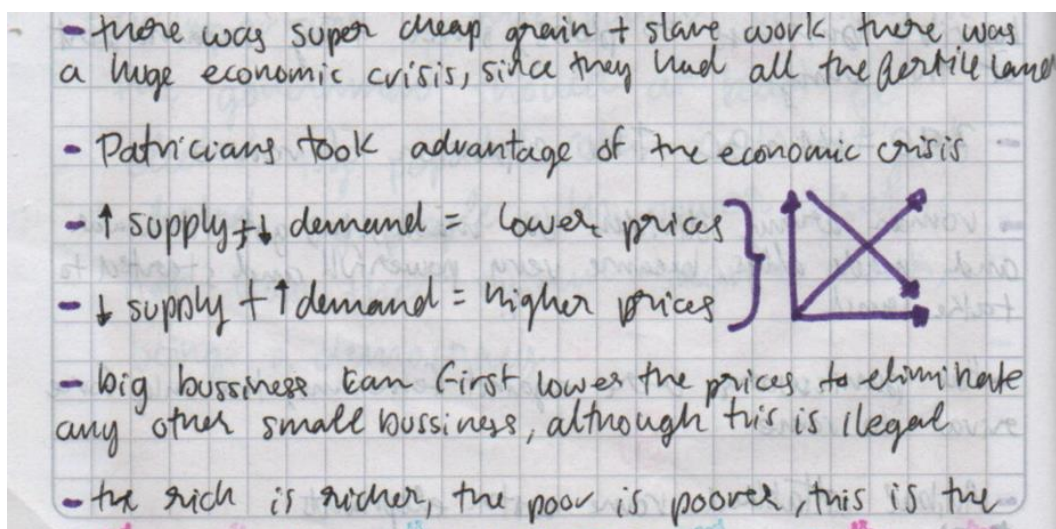
enfrentan plebeyos y patricios por encontrarse con intereses diferentes en términos del lugar que ocupan en el proceso de producción.

Dentro de las herramientas aportadas a clase por el profesor está un video en donde se hace referencia explícita a la globalización como el origen de la crisis económica que produce una crisis política que es nombrada como *Secessio Plebis*. La anexión de diferentes territorios alrededor del mediterráneo, así como la garantía de ciudadanía a los habitantes de los territorios anexados generó un escenario de sobreproducción o un incremento en la oferta de materia prima que superaba ampliamente la demanda. En este contexto los costos de la materia prima empiezan a bajar a tal punto que los dueños de la tierra que contaban con mano de obra esclava tenían una posición privilegiada frente a los campesinos que cultivaban en la misma tierra que poseían. La crisis generó la necesidad de que los plebeyos-campesinos vendieran su tierra a los patricios y, con ello, la concentración de la tierra. Los patricios en muchos casos ofrecían a los plebeyos préstamos para cubrir costos de producción en períodos de crisis. Sin otra opción, los campesinos accedían a ella para poder cultivar y subsistir (Makarov & Sagomonyan, 2017).

La disminución de los costos de producción y la crisis que viene como consecuencia, tanto de la anexión de nuevo territorio como la competencia entre el modo de producción esclavo y el trabajo de los pequeños propietarios, es nombrado en el aula como un ejemplo de globalización. En este punto es central señalar que en los documentos del currículo recomendado se señala dentro de la caracterización de la globalización la existencia del Estado-Nacional (que no existe antes de la modernidad) y, aun cuando no se subraya como elemento sin el cual no existiría tal fenómeno, habría que preguntarnos por el papel que desempeña el Estado-Nacional en la comprensión de globalización.

Sin embargo, tanto en los documentos del currículo escrito, en este caso los planeadores, como en los cuadernos (que evidenciarían el currículo enseñado), el abordaje no solamente se da en términos de la medida en la que el comercio aumenta o disminuye o la manera en la que las formas de comunicación se ven afectadas, sino que se extiende a entender la manera en la que esta situación es generada por un estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales.

### ***Currículo Enseñado***



**Ilustración 2 Taller pobreza**

Al revisar cuadernos se encuentra que el vínculo que hace el educador entre la clase y la transformación de los precios teniendo en cuenta la expansión de Roma y la disputa entre diferentes modos de producción o diferentes relaciones de producción. Así, se reconoce una “especie” de globalización sin abstraerse de las relaciones sociales en las que se gesta. Se reta un poco la definición de globalización del IB y el MEN en el sentido en el que se hace evidente que

puede existir integración de los mercados y encuentro cultural sin que exista necesariamente un Estado-Nacional.

Existe una preocupación por enseñar las ventajas que vienen con la globalización en la medida en la que los Estados permitan la integración de los mercados. No obstante, se evita nombrar directamente la necesidad de los Estados-Nacionales y el porqué de esta. Se podría decir, en este punto, que obedece a la misma práctica de evitar nombrar de manera directa las instituciones políticas aun cuando sin ellas no sería posible hablar de los fenómenos sociales que se quieren enseñar.

Con respecto a las entrevistas a profesores y directivos, se encontraron pocas referencias a la globalización. Sin embargo, existen un par aspectos que serían importantes señalar si se quiere un análisis amplio del currículo también como artefacto cultural. El primer aspecto será el del territorio del colegio y la medida en la que se redefine o no a partir de comprensiones globales de lo local.

Cuando la directora general de Tilatá se refiere a las relaciones que se van construyendo en el territorio menciona el proceso mediante el cual la institución empezó a priorizar las interacciones con el territorio. El proyecto de Tilatá empieza en realidad en Bogotá, como un preescolar y de manera transitoria irá a La Calera. Esa lógica de migrar de lo urbano a las zonas periféricas sin que necesariamente haya una relación de arraigo con el territorio es propia de la globalización. Sin embargo, a partir de interpelaciones desde diferentes lugares el colegio irá, poco a poco, estableciendo relaciones con las personas, instituciones y grupos sociales habitantes de La Calera.



Él es residente en la Calera y nos dijo “miren si ustedes quieren de verdad hacer esa transformación de algo, La Calera es el territorio ideal. Es el territorio de ustedes. Es un municipio que tiene mucho potencial para cambiar. ¿Por qué no se concentra todo el esfuerzo que está haciendo el CEJUS? porque teníamos proyectos por todas partes concéntrenlo en la Calera” y eso fue como “uff sí gracias, gracias” fue un... como el regalo de los muiscas del Tilatá. Fue un regalo grande y como que dijimos “claro, estamos en mora de hacer eso”. Y empezamos a generar ese vínculo con el territorio porque yo inicialmente por las experiencias que había tenido de “ustedes son los colegios de los ricos”. En planeación tú no te imaginas mi papá las dificultades que tuvo. Nos pedían plata, fue horrible, horrible entonces yo había generado una relación muy distante con el territorio, yo no quería nada del territorio. Habíamos empezado sí ya a contratar personas del territorio para servicios generales, pero en esa época ni quisiera los profesores eran de la Calera. Entonces fue como esa historia de una... reconozco una soberbia mía de no quiero nada con el territorio... pucha sí tenemos que trabajar con el territorio (directora general, entrevista personal, 2023).

La redefinición de las relaciones con el territorio, a partir de una lectura de las relaciones sociales de producción y tal vez del estadio evolutivo de las mismas, marcan un elemento importante del componente del currículo que implica el trabajo en y desde la globalización. Existe, en este caso una redefinición del rol del Estado en la que la globalización funciona dando paso a actores extraestatales, como el colegio, con funciones que normativamente están asociadas al Estado, como la garantía del acceso a la educación. Podría decirse, además, que procesos como la re-territorialización han posibilitado la existencia de colegios que operan por

fuera de las ciudades sin que necesariamente esto afecte su cercanía de clase con los centros de producción en las zonas urbanas.

El segundo aspecto es la intencionalidad del IB de construir una comunidad *global* de estudiantes y profesores del programa que de alguna manera permita diálogos desde diferentes lugares. La existencia del programa en instituciones de diferentes lugares del mundo se entiende como una ventaja en la medida en la que se pretende desde ahí la construcción de diálogos interculturales. Sin embargo, como lo problematiza el profesor #3, el hecho de que el programa sea aplicado en colegios en diferentes territorios no implica que las relaciones que se establezcan entre esos colegios sean interculturales. Las prácticas culturales en lugares del diversos del mundo que se construyen desde perspectivas que no pretenden vínculos territoriales fuertes pueden ser más parecidas entre ellas que, inclusive, prácticas culturales dentro del mismo territorio cuando sólo una de las partes asume esa cercanía con el mismo.

Y el reto también es si ellos logran dimensionar la importancia de que ese concepto [clase] surge de ese lugar en el marco de las dificultades que tiene y que hasta cierto punto son analógicamente parecidas a este contexto, pero tampoco son las dificultades que tienen los estudiantes. O no sé si también me falta hilar más fino y sí hay formas para conectar la doble consciencia con por ejemplo su experiencia como estudiantes IB. Porque muchas veces ellos sí se sienten como parte de esta comunidad global de estudiantes IB. Pero otras dicen como: “agh, pero es que estoy en el Tilatá, y hay ciertas cosas que no me permiten sentirme parte de esa comunidad, pero no dejo de serlo” (Profesor #3, entrevista personal, 2023).

El Colegio Tilatá está ubicado en una zona que es esencialmente rural en la vía que conecta Bogotá con La Calera, pero dentro del espacio territorial de ese municipio. Esas “ciertas cosas” a las que se refiere al final de la cita puede ser la relación que se establece con el territorio. En otras palabras, la relación que pueda tener Tilatá con el territorio implica una suerte de imposibilidad de pertenencia a una globalidad o a una ciudadanía global o una “comunidad” global que se pretende separada del territorio o con una concepción del territorio que conflictúa con aquella dada por el colegio. Sería necesaria una investigación específica al respecto del tipo de relacionamiento entre la población que estudia y trabaja en el Tilatá con ese territorio para saber si esa imposibilidad de pertenencia a la comunidad global es un problema específicamente geográfico, social o cultural. No obstante, se puede afirmar que los tres elementos mencionados tienen que ver con esa sensación de imposibilidad de pertenencia a dicha “comunidad” global.

En el Manifiesto del Partido Comunista, Marx & Engels (2011) explican la forma en la que tanto la producción como el consumo en el modo capitalista ha borrado las fronteras nacionales. La industria nacional es reemplazada por la desterritorialización de las relaciones sociales de producción (p. 54). Si eso era evidente en el siglo XIX, ¿qué características específicas tiene la globalización del capitalismo contemporáneo? Más que una modificación en el modo de producción será la intensificación de aquellas características del capitalismo que entienden el territorio y la territorialización como una barrera para la acumulación.

La lógica de los modelos internacionales de educación parece ir en la misma línea que los procesos de producción de mercancías en la globalización. Es una educación con un modelo global aplicado en un territorio en el que los actores no tienen necesariamente un arraigo territorial, sin embargo, según la entrevista con la directora general de Tilatá el generar arraigo está inscrito dentro del currículo como la generación de prácticas con el territorio y para la

comprensión del territorio. Existe entonces una suerte de contradicción entre el currículo enseñado y el recomendado en el sentido en el que la generación de arraigo parece que no está necesariamente alineada con la intencionalidad del IB de construir una comunidad global (imaginada) de estudiantes.

El lugar, por lo mismo, que ocupa un país como Colombia y un territorio rural como el de La Calera no es puesto sobre la mesa como un objeto de saber sino como una barrera para la producción de conocimiento en el marco de una comunidad global. Pero, por otro lado, el colegio asume la necesidad de construir relaciones con el territorio y de la población que lo habita comprendiéndolos como elementos necesarios dentro de la formación de los estudiantes, minando un poco la neutralidad que frente a ello se recomienda tanto desde el IB como desde el MEN.

La aparente neutralidad desde la que se propone la globalización como una serie de interacciones que no implican la existencia de relaciones de poder es una característica de ese escenario post-ideológico o anti-ideológico que señala Žižek (2009). Uno de los elementos que nos permite señalar lo anterior es que para todas las características que nombra tanto el Estado como el IB de la globalización existen antecedentes históricos.

La despolitización, sin embargo, no se queda en la descripción de las interacciones globales, sino que se da en cuanto a la misma fuerza de trabajo. Es importante realizar las siguientes preguntas teniendo en cuenta el contexto planteado: ¿Qué tipo de relaciones sociales de producción permiten la acumulación con las dimensiones en las que sucede en el capitalismo globalizado? ¿Cuáles son las consecuencias para la clase obrera de un acceso diferenciado a la internacionalización de la economía?

La globalización ocupa un papel central en el abordaje de la categoría *clase* en el currículo de Ciencias Sociales y Filosofía en el Colegio Tilatá pues incluye en sí aspectos del contenido de la enseñanza, el *qué se enseña*, y aspectos del contexto en el que se despliega la enseñanza que se asumen como aquello para lo que hay que preparar a los estudiantes, el *para qué se enseña*. Sin embargo, como se observa a lo largo del texto, su abordaje de la globalización implica también que se utiliza esta como un paradigma con respecto al cual entender algunos aspectos concretos de la clase: la división internacional del trabajo, el borramiento de fronteras nacionales en el marco del desarrollo de las fuerzas productivas y la fetichización.

Como fue evidente, existen importantes diferencias en el abordaje de la *clase* en cuanto a la subcategoría de globalización en los diferentes niveles del currículo. Mientras que el IB y el MEN, como currículo recomendado, sugieren la globalización como un nuevo marco de análisis que es necesario aplicar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, para el colegio Tilatá, como currículo escrito y enseñado, funciona de una manera diferente.

Para el currículo escrito y enseñado existen ya algunas herramientas para que sea abordado como un fenómeno que no necesariamente implica la redefinición de los referentes teóricos o epistemológicos, pues según su Marco Conceptual y las entrevistas a profesores, fue evidente que ni los documentos ni las prácticas se ponen en función de una suerte de *ciudadanía global* o de la globalización como paradigma.

Además, en tanto la relación con el territorio, educadores y directivas se cuestionan, a través del currículo enseñado, las implicaciones problemáticas de las distancias que puedan existir con él y se dan a la tarea de incluirlo dentro de la enseñanza.

## **Pobreza**

La complejidad del estudio de la subcategoría de pobreza está dada por las múltiples dimensiones de esta, pues su uso casi que reemplaza la categoría clase tanto en los documentos como en la cotidianidad en el colegio. Pareciera que tener una postura con respecto a la clase es tener una forma específica de conceptualizar la pobreza y, además, construir unas relaciones materiales y simbólicas con ella. Por lo anterior, este elemento es fundamental para entender el abordaje de la clase, así pueda representar la búsqueda, intencional o no, de huir de discusiones frente a la clase.

Así como la globalización puede incluir de manera implícita la relación inequitativa entre Estados, la pobreza ha implicado, como veremos, una forma de referirse de manera implícita a un conjunto de elementos problemáticos en términos de las relaciones sociales de producción. Sin embargo, como será evidente en esta subcategoría, en términos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, también podría implicar una ventaja el uso de ella siempre y cuando se enuncie que ella es consecuencia de unas relaciones sociales de producción.

Desde la perspectiva que asume esta investigación la pobreza no solamente está vinculada a las relaciones sociales de producción, sino que, además, para el caso de la sociedad capitalista, la pobreza es el producto de esta sociedad. En Marx (2000) se puede evidenciar que:

La distribución de la riqueza social entre el capital y el trabajo es ahora todavía más desigual que antes. El capitalista manda con el mismo capital sobre una cantidad mayor de trabajo. El poder de la clase de los capitalistas sobre la clase obrera ha crecido, la situación social del obrero ha empeorado, ha descendido un grado más en comparación con la del capitalista.

(Marx, 2000, p. 14)

El presente apartado incluye un desarrollo de la mencionada perspectiva que se contrastó con la información recogida de los diferentes niveles del currículo. A través de este análisis se evaluó la medida en la que, al nombrar o evitar la relación producción capitalista – pobreza, se hace un abordaje específico de la *clase*.

### ***Currículo Recomendado***

Para empezar, en el currículo recomendado parece haber un acuerdo tácito frente al uso de la palabra pobreza para señalar un contexto de clase sobre el cual se despliega la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Tanto el MEN como el IB coinciden en entender las conexiones entre la desigualdad, la discriminación y la falta de acceso a recursos como elementos circundantes y constitutivos de la pobreza.

En el documento de Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, el MEN propone dentro de sus ejes generadores un abordaje de la pobreza como problema social, sin embargo, decide no nombrarla directamente como elemento conceptual del eje, sino que el concepto lo incluye dentro de la explicación: “4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 54).

En el ámbito internacional existe un amplio consenso para luchar contra la pobreza, (que impide una calidad de vida digna para las dos terceras partes de la humanidad), proponiendo una serie de políticas en torno a la dinámica demográfica, la protección y fomento de la salud humana, el desarrollo sostenible, la lucha contra la deforestación (desertización, las sequías, etc.) (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 57).

En un primer momento parece que el MEN tiene una intencionalidad clara en localizar una relación de correspondencia entre el funcionamiento de las instituciones políticas y la estructura económica. El señalamiento de la pobreza como un elemento contra el cual luchar, en vez de preguntarse por su existencia puede ser indicador de una postura frente a la *clase* sin que necesariamente se nombre de manera explícita como tal.

Más adelante en el texto, la explicación del eje #4 hace referencia a lo que puede ser una suerte de marco epistemológico y conceptual con respecto al cuál se abordarán las problemáticas mencionadas:

La ciencia económica parte de dos supuestos fuertes: la escasez y la insaciabilidad. Esto implica que el desarrollo económico en toda sociedad se puede estructurar en una serie de premisas: las personas eligen entre alternativas por lo que toda acción tiene un costo; el comportamiento humano es intencional y opcional; la gente responde a incentivos y a desestímulos; la escala de valores de cada individuo es particular, cada persona opta según sus prioridades; la producción y el comercio generan riqueza; las acciones económicas suelen tener efectos secundarios no previsibles (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 57).

Los supuestos, más que de la ciencia económica (como si existiera *un* solo marco epistemológico-metodológico de construcción de conocimiento en economía) de las perspectivas liberales en economía, no solamente parten de la escasez y la insaciabilidad, sino que construyen una serie de abstracciones que se asumen como realidades materiales. Existen dos aspectos importantes para entender dichas abstracciones: 1. La individualización de los fenómenos



sociales, es decir, sujetos toman decisiones económicas y además esas decisiones se toman con respecto a una escala que no es colectiva; 2. Las decisiones económicas que toman los agentes existen en un espectro de opciones que se suponen iguales para todos y que, se sabe, por la misma configuración del sistema, no lo son.

En el rescate que hace Dussel (2010) de los *Grundrisse* de Marx, este advierte al respecto de las abstracciones que son propias de la economía burguesa:

El mecanismo teórico del discurso ideológico de la ciencia económica burguesa es el siguiente: se parte de la mera relación simple de intercambio, que en realidad es una abstracción (que vale como abstracción, pero no vale como la realidad misma) (p. 151).

Para Dussel, uno de los aportes metodológicos o epistemológicos de Marx, especialmente en este grupo de trabajos, es el de asumir las posturas de los economistas liberales y reconstruir desde su propia lógica los caminos que les permiten construir esas abstracciones. Dentro de este proceso, la separación entre el trabajador y el proceso social de producción se abstrae de la existencia material del origen del trabajador asalariado como desempleado y las circunstancias en las que es forzosamente incluido en los procesos de producción; procesos en los que se constituye como trabajador asalariado.

El manejo o abordaje de la ciencia económica burguesa es ideológico o pseudocientífico, para Dussel (2010), pues “las categorías económicas se convierten en más y más nombres para la misma relación de siempre, y todo queda en el nivel del “sentido común”, y partiendo y regresando siempre a la circulación simple” (p. 161). Habría que devolverse al apartado citado de

los *Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales* del MEN, para observar el encadenamiento de ideas y la manera en la que se espera que la anterior sea explicativa de la siguiente:

Premisa A: La escasez y la insaciabilidad son una realidad social necesaria.

Premisa B: El desarrollo económico en toda sociedad se estructura sobre la base de que las personas eligen entre alternativas, por lo que toda acción tiene un costo.

Según el documento del MEN la relación entre la Premisa A y la Premisa B es de causalidad, pero ¿es posible que la sola existencia de una realidad en donde hay recursos limitados y la imposibilidad de que ellos satisfagan de manera absoluta las necesidades genere un contexto en el que las personas deciden? ¿Es condición de la decisión la mera existencia? O, más bien, habría que revisar las circunstancias en las cuales las personas deciden, qué tantas alternativas tienen y cuál es su origen histórico.

La conclusión que sería posible desglosar frente al lugar conceptual que ocupa de la pobreza, teniendo en cuenta tanto el abordaje del MEN como los aspectos señalados, es que la falta de acceso a recursos es producto de decisiones de los agentes económicos de manera individual. De todas formas, se matiza un poco esa postura cuando se nombran fenómenos de la estructura económica con aspectos de la superestructura política.

Incluso se llega a afirmar que “el problema del subdesarrollo no es económico sino político y social”(Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 57). Podría entenderse esta afirmación como contradictoria con respecto al resto del documento pues se partió de presupuestos económicos para conceptualizar la pobreza. Sin embargo, el separar lo político de lo económico no es otra

cosa que la coherencia con un proyecto conceptual que separa al trabajador del hecho concreto de la producción.

El abordaje de esta subcategoría dentro del documento de los DBA parece contrario al del anterior documento. Existe una preocupación frente a la formación de los estudiantes en términos de la pobreza como el resultado de cuestiones estructurales como la discriminación. Como objetivo de aprendizaje se propone que el estudiante: “Reconoce que la discriminación y la exclusión social son factores generadores de situaciones negativas como el deterioro de las relaciones entre personas o grupos, el incremento de la pobreza y la violencia, entre otras” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 41).

A diferencia de los lineamientos curriculares, en los DBA no existe referencia alguna al respecto de las responsabilidades individuales de procesos o circunstancias estructurales. Existen inclusive referencias explícitas a la clase: “Relaciona el proceso de industrialización del país con el surgimiento de los sindicatos en la primera mitad del siglo XX, para el alcance de derechos de la clase trabajadora” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 43).

La referencia explícita a la clase (no solamente como clase en sí, sino que además como clase para sí) implica una comprensión estructural del problema de la pobreza opuesta a la noción económica mencionada anteriormente. Se conecta la existencia de una clase trabajadora con el desarrollo del capitalismo industrial y, con ello, la existencia de diferentes intereses en conflicto; intereses de clase que sugieren que las opciones de los agentes no son iguales para todos. Lo anterior, denota un progreso significativo en términos de la lectura y abordaje que hace el MEN de la pobreza en términos de las circunstancias estructurales e históricas y, sin que sea la intención, problematiza la afirmación sobre el funcionamiento de la economía.

Por otro lado, están los documentos del IB y su abordaje de la pobreza como concepto, pero también como un fenómeno social sobre el cual se despliega la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para el MYP, según los documentos consultados, una parte fundamental del aprendizaje es el servicio a la comunidad. Volcar el aprendizaje hacia el servicio implica una parte troncal importante del trabajo en el MYP, sin que necesariamente esté conectado con las Ciencias Sociales como tal, sin embargo, existen algunas pistas que nos permiten vincular este tema con la subcategoría de pobreza y, en general con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En el texto de la guía de *Individual and Societies* se ubica una definición de manera más explícita:

Poverty is a situation in which people are unable to consume at an adequate level.

When people cannot meet their basic needs for survival, such as clothing, food and shelter, they are living in poverty. However, some argue that an adequate level of consumption goes beyond basic necessities, and includes things like education and health care. Therefore, the level of consumption below which poverty occurs is a question for debate (International Baccalaureate, 2017a, p. 58).

Es importante empezar por señalar las herramientas con las cuales la organización decide abordar la pobreza. Se señala, entonces, que la pobreza es una situación que está dada por la capacidad o incapacidad de consumir a un nivel, que se nombra como, adecuado. Esta afirmación en soledad puede ser profundamente problemática por la equivalencia que se propone entre el consumo y el acceso a derechos, así como la falta de consenso frente a lo que se entiende por *adecuado*. Sin embargo, se intenta solucionar este problema indicando que el consumo es inadecuado cuando las personas no logran satisfacer las necesidades y sobrevivir.

Más adelante, dentro de las necesidades básicas para sobrevivir, se excluye el acceso a salud y educación; aun cuando lo anterior se señala en el marco del reconocimiento de que “algunas personas” argumentan que se es pobre también cuando no se alcanza a *ser consumidor* de los servicios de salud y educación. Entonces, lo que es debatible aquí son los niveles con respecto a los cuales las personas que tienen limitaciones en su capacidad de consumir, y no las razones estructurales por las cuales unas personas pueden consumir más que otras, si “el consumo” es la forma ideal de medir la pobreza y si la salud y educación son primordialmente servicios o derechos.

Con respecto a ambos elementos habría que recordar la crítica marxista al respecto de la manera en que la economía burguesa saca al trabajador del proceso de producción. La creación de valor no incluye, en la reflexión de los economistas liberales, la participación de los trabajadores asalariados.

En su texto, *La Producción Teórica de Karl Marx*, Dussel (2010) analiza a profundidad algunos aspectos de los *Grundrisse*<sup>8</sup> que son fundamentales para explicar el proyecto filosófico, teórico y epistemológico de Marx. Dentro de estos aspectos antes ignorados, Dussel señala el lugar de la pobreza en la teoría marxista y el lugar que cumple en la explicación de procesos como la acumulación originaria o primitiva y la objetivación de las relaciones de producción.

No es en absoluto una contradicción afirmar, pues, que el trabajo por un lado es la *pobreza absoluta* como objeto, y por otro es la posibilidad universal de la riqueza

---

<sup>8</sup> Los Grundrisse son un grupo de textos publicados mucho tiempo después de la muerte de Marx en los que se explican de manera más clara y sistemática los conceptos o aspectos fundamentales de las ideas con las cuales se terminará por desarrollar el *Capital*. “Grundrisse” en alemán quiere decir fundamentos.

como sujeto y como actividad; o más bien, que ambos términos de esta contradicción se condicionan mutuamente y derivan de la esencia del trabajo, ya que éste, como ente (Dasein) absolutamente contradictorio con respecto al capital, es un presupuesto del capital y, por otra parte, presupone a su vez al capital (p. 192).

La pobreza absoluta funciona para someter al ahora trabajador a una relación social de producción en la que es explotado. Se omite el proceso mediante el cual la corporalidad del sujeto se encuentra desnuda frente a las circunstancias históricas que lo preceden y debe someterse a ellas. No se menciona de ninguna manera la relación entre sus necesidades y su “decisión” sino que simplemente se asume como una decisión racional en la que existe pleno acceso a la información.

Más adelante, la equidad aparece como el concepto relacionado con el cual el IB asume que se puede construir el análisis al respecto de lo que constituye las distancias entre los niveles o capacidades de consumo:

Equity involves concerns about fairness and justice. A major issue of equity is that of distribution of an economy's products. Those who have more income and wealth are able to consume more products, and if differences in consumption are large enough, extremes of inequity or unfairness may result. What constitutes a fair or equitable distribution of consumption is a question for debate (International Baccalaureate, 2017a, p. 57).

Aquí no solamente se separó al trabajador de la producción sino se elimina de la ecuación a la producción como hecho social, como transformadora de la naturaleza y como la base real o

estructura de la sociedad en su conjunto. El ingreso y la riqueza, o su ausencia, es lo que constituye a las personas como consumidores más o menos capaces de satisfacer sus necesidades. Pero aquí ni el origen de la riqueza ni el tipo de ingreso es puesto sobre la mesa con carácter explicativo de la desigualdad. Parecería que la interacción entre actores dentro del proceso de producción es armónica, luego, habría que encontrar la solución a la pobreza por fuera de esa producción.

La crítica de Marx, que es retomada por Dussel (2010), es el de explicar la pobreza como si fuera un fenómeno que ocurre por fuera de las relaciones sociales de producción. Si los seres humanos participan de manera libre en las interacciones sociales como sujetos de la mercancía, en tanto propietarios y trabajadores, debe ser que la desigualdad se encuentra en el consumo es responsabilidad de los que consumen y no de las relaciones sociales en sí mismas (pp. 149–151).

Ahora bien, como se mencionó en la introducción, el lugar de la pobreza en el currículo de Tilatá no se sitúa solamente en términos de los conceptos o contenidos de la enseñanza, sino que además hace parte de una suerte de horizonte ético. Tanto en el currículo escrito que se estudiará más adelante, como en este apartado citado a continuación, es deseable que los estudiantes establezcan una relación específica con la pobreza.

El MYP define servicio como:

Service activities should evolve beyond doing for others to engaging with others in a shared commitment towards the common good. Meaningful service requires understanding of an underlying issue such as poverty, literacy or pollution, and authenticating the need for this service. Meaningful service includes interaction,

such as building links with individuals or groups in the community. To align with the general principle that the rights, dignity and autonomy of all those involved in service are respected means that identification of needs towards which a service activity will be directed has to involve prior communication and full consultation with the community or individual concerned. This approach, based on a collaborative exchange, maximizes the potential benefits for all the people involved, including learning opportunities for students as they develop and strengthen communication abilities (International Baccalaureate, 2015, p. 33).

El apartado señala que la intención del servicio en el MYP debe ir más allá de simplemente “hacer por los otros o hacer para los otros” y poder consolidar prácticas colectivas que resulten en la construcción del bien común. Dentro de este mismo apartado se está señalando la pobreza como uno de los elementos con respecto al cuál se construye el servicio. Por lo anterior, se asume que la postura del IB frente a la pobreza puede extenderse más allá de decisiones individuales.

Lo anterior evidencia que, dentro de la concepción de *pobreza* para el IB, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene un rol central porque, dentro del grupo de asignaturas de Individuals and Societies, como concepto relacionado se encuentra la pobreza. Pero en el documento de *MYP: From principles into practice* no se aporta ninguna definición explícita. No obstante, en la descripción del Servicio como Acción se conectará la pobreza como contexto a problematizar y la *Acción* como la invitación a participar de la transformación de esa situación problemática. La función del Servicio como Acción como parte del currículo se caracteriza con las siguientes experiencias en el marco del aprendizaje:



(...) feeling empathy towards others; making small-scale changes to their behavior; undertaking larger and more significant projects; acting on their own; acting collaboratively; taking physical action; suggesting modifications to an existing system to the benefit of all involved; lobbying people in more influential positions to act (International Baccalaureate, 2015, p. 32).

La palabra *empatía* fue muy importante dentro del análisis de esta subcategoría pues se encontró una enseñanza desde un lugar de clase (y de raza, pero eso es cuestión del siguiente apartado) tal que, al no vivir ciertas circunstancias específicas, hay experiencias con respecto a las cuales se puede acceder sólo desde la caracterización y reconocimiento casi exclusivamente teórico de dado contexto. Hablar de empatía en este sentido es señalar que la experiencia no es, y no va a ser, propia; se conecta con el servicio hacia el otro (o *por* el otro) por lo ajeno que es esa situación con respecto a la cual se espera empatía.

Žižek, en su texto *Heaven in disorder* (2021), hace alusión a este tipo de prácticas o perspectivas humanitarias en las que las cuestiones estructurales que producen la pobreza no son problematizadas o atendidas, sino que apenas se busca ser empático con sus consecuencias. El autor hace referencia al vecino en términos bíblicos, como aquel *otro* que está próximo a mí pero que reconozco como *otro* al cual se le debe compasión, para explicar la manera en la que se han abordado estos temas en los últimos años se expone lo siguiente

What I am arguing for here is not such a pragmatic moderation but, on the contrary, a more radical sharpening of the command. In order to really love one's neighbors in distress, it is not enough to generously give them the crumbs from

one's rich table; one should abolish the very circumstances which are causing their distress (Žižek, 2021, p. 77).

El *servicio por el otro* de alguna manera reifica la misma situación de otredad, de despojo, de desnudez: no busca soluciones de raíz, sino que invita a los estudiantes, en este caso, a pensar formas de mitigación. De alguna forma, desde este abordaje se está asumiendo la pobreza como una realidad dada, como algo que es inherente a la sociedad contemporánea y, si se aplica a la enseñanza en la escuela, se asume como algo frente a lo que hay que preparar a los estudiantes.

Esto puede tener diferentes implicaciones en términos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por un lado, el tipo de incidencia que tengan estas acciones, más que atender la situación de pobreza, va a perpetuarla, tanto en términos simbólicos como materiales. Pero, además, la conciencia que los estudiantes puedan desarrollar estará medida por un entendimiento metafísico de la pobreza minando su capacidad para reflexionar críticamente al respecto de ella y de sus posibles soluciones estructurales.

En suma, con respecto al currículo recomendado, el abordaje de la estructura social parece uno en el que las estructuras no son nombradas sino a partir de los efectos que tienen en los individuos, específicamente aquellos aspectos que tienen que ver con prácticas económicas desde una perspectiva que asume el presente modelo de producción como dado y frente a lo cual podría plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué es el consumo?, ¿qué modelo de producción sostiene prácticas de consumo y en qué contexto histórico está inscrito?, ¿qué tipo de estructura económica se construye alrededor del consumo?, ¿qué consecuencias sociales tiene la concepción de la persona como consumidora?

## *Currículo Respalado*

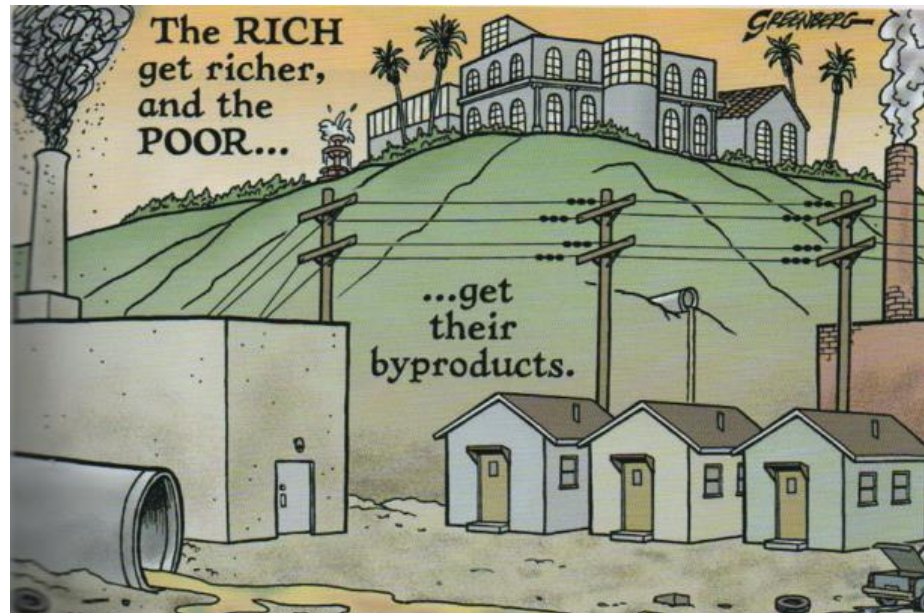


Ilustración 3 Workbook pobreza

Con respecto al currículo respaldado, existen elementos que dejan entrever algunas fisuras dentro del discurso en donde parece que no hay consenso en los documentos con respecto a que las lecturas frente a la pobreza dejen siempre de tener un carácter estructural. El primer libro de textos, dentro de las primeras páginas, presenta la imagen arriba referenciada (Grace, 2019, p. 8).

Aquí se encontró que la relación entre ser rico y ser pobre no es solamente identitaria frente a la capacidad que tiene cada uno de consumir. Más bien la relación que se propone es que la misma riqueza produce la pobreza.

Eso sería así si no fuera porque la forma en la que el texto decide incorporar la imagen citada es proponer una actividad en la que los estudiantes señalen la medida en la que están de acuerdo o no con la imagen, que nombran como una caricatura.

Study the political cartoon (Figure 1.5) ‘The rich get richer and the poor get their byproducts’.

- a. Describe what is happening in the cartoon.
- b. Explain the message of the cartoon.
- c. Do you agree or disagree with the cartoon? Why? (Grace, 2019, p. 7).

Es muy diferente la inclusión de una temática en términos de un autor o a través de un contexto, como es el caso de la mayoría de temáticas que abordan los libros de texto. Otra manera distinta es la inclusión de una temática a través de una caricatura pues, dentro de un sistema o régimen de veridicción como el resaltado y legitimado en los libros de texto, es desde los autores y el abordaje de las perspectivas teóricas que se construye conocimiento científico. El uso de la caricatura para nombrar la pobreza, en lugar de perspectivas teóricas, estadísticas, o incluso relatos, habla de la mistificación, trivialización y caricaturización que se hace de la misma.

Es de rescatar que, de todas maneras, el libro de texto intenta que estudiantes contextualicen la caricatura y opinen sobre el mensaje con fundamentos sin que se detengan a preguntar cuáles son sus intencionalidades comunicativas. Inclusive se señala, y esto puede ser central, que, aunque los términos a los que se refiere la caricatura pueden ser específicamente económicos, la caricatura es política. Diferente al resto de conceptualizaciones, aquí existe una relación directa y explícita entre las configuraciones estructurales de la pobreza y la política. Es posible decir incluso que la aproximación aquí abandona el economicismo y busca la economía política como matriz de análisis.

Sin embargo, esta postura, además de proponerse como un elemento analítico debatible, se abandona más adelante en el documento. Entre las páginas 48 y 75 se elimina del escenario las reflexiones que conjuntamente señalan los aspectos económicos de los aspectos políticos (Grace, 2019). El desarrollo de la agricultura, por ejemplo, con su generación de un excedente y la posibilidad que crea de la especialización del trabajo no se relaciona con la manera en la que el excedente, más que contribuir a la socialización del bienestar y el desarrollo, lo que construye es una sociedad jerárquica con marcadas diferencias en el acceso a recursos o la satisfacción de la necesidad. La estructura social pareciera que no estuviera relacionada con unas relaciones sociales de producción.

Parece que los libros de texto siguen de manera fiel las recomendaciones, que se dan en los documentos del IB, con respecto al concepto de pobreza en el sentido de la separación entre lo político y lo económico y la centralidad de este último en la explicación de las circunstancias en las que existe la pobreza. En la misma línea, aunque no se recurren a las mismas herramientas analíticas, la definición que se ofrece en estos textos de pobreza es muy similar a la de la organización:

What is poverty? Poverty means to be very poor. This often refers to a lack of material possessions or money to buy the basic necessities but can also involve a lack of access to resources, freedoms and services that help people to avoid poverty. A lot of progress has been made in the twenty-first century to reduce poverty but it is still a major global issue (Grace, 2019, p. 128).

En general, aun con la ausencia de referencia explícita al consumo, esta definición no dista de la dada por los documentos del IB en términos de la carencia como una forma de descripción

de la pobreza. Aunque son similares en términos de que no necesariamente la ausencia implica una postura equivalente a la incapacidad de consumir, sí se responsabiliza a los pobres de su situación de pobreza, como si pudieran *evitarla*.

En cuanto a las necesidades y la posibilidad para consumir en aras de la satisfacción de las mismas, los libros de texto van un poco más allá y señalan la pirámide de Maslow como un marco de análisis de la pobreza. En el libro de texto diseñado para el primer nivel del MYP (6to) se encuentra que la referencia a Maslow abre la reflexión que se hace de manera explícita frente a la pobreza. La intención del texto es señalar la relación que existe entre una jerarquización de las necesidades y el hecho de que la medida en la que esas necesidades sean satisfechas o no será el factor determinante de la existencia de la pobreza.

Este fragmento del texto comienza con una breve reflexión que pretende orientar a que los estudiantes diferencien aquellos deseos que son producto de sus necesidades y aquellos que son deseos innecesarios. Más adelante se menciona la relación entre la satisfacción de esas necesidades y la definición de pobreza:

Unfortunately, many people in the world are unable to meet their needs and this is often due to the circumstances and environment that they live in. In this chapter we will explore how being in poverty can affect people negatively and look at the causes and consequences. We will also look at how countries develop and the challenges and opportunities associated with this (Grace, 2019, p.130).

Para este libro de texto, el ser pobre es lo que define tu existencia social y con ella tu capacidad de satisfacer tus necesidades. Si el concepto central es la pobreza y ésta no es entendida como un rasgo identitario, uno esperaría que la reflexión invirtiera los factores: que la

existencia social y la capacidad que tengan las personas para satisfacer sus necesidades fuera lo que definiera su pobreza.

La pobreza entonces pasa a ser una cuestión identitaria con respecto a la cual se invita a los estudiantes a tener empatía. Dentro del mismo apartado citado, se propone un ejercicio en el que los estudiantes se *imaginen* cómo sería vivir con \$1 USD diario y, en este contexto, qué pasaría con los deseos y las necesidades. En ejercicios como este, la pobreza se ve como un rasgo identitario y, además, se ubica a los estudiantes, y en general a la población que participa de la reflexión, como externos a esas circunstancias. La comprensión de la pobreza asume que el sujeto que conoce se ubica por fuera de ese fenómeno social que se intenta describir. El *pobre* no es el que está conociendo, sino que los estudiantes, que no lo son, están buscando comprender cómo viven los pobres.

Existe, para este grupo de libros de texto, además, una caracterización de esa situación de pobreza:

**Educational:** People have limited Access to schooling – this can lead to illiteracy. **Economic:** This refers to a lack of money to buy essential items – the income of the household is not sufficient. **Social and political:** this happens when people are isolated or excluded from a particular society. For example, an immigrant living in a country without rights to work, or people experiencing prejudice based on a disability or their race or gender. **Health:** This is a form of poverty that occurs when people do not have access to proper health facilities such as vaccinations, hospitals, and doctors. **Safety and security:** This is a type of poverty where people do not feel safe – this might be to do with exposure to

violence within a home or living in an environment with high levels of crime. The outbreak of a war also creates these conditions (Grace, 2019, p. 131).

Es entendible la intención de señalar que la pobreza tiene diferentes aspectos o consecuencias problemáticas. Sin embargo, parece que el resultado es separar la pobreza en tipos como si esos tipos hablaran de orígenes diferentes, como si la pobreza económica no resultara en la imposibilidad de acceder a participar políticamente, a un sistema de salud de calidad, a educación y seguridad. El resultado es la separación conceptual, como se señaló en el currículo recomendado, de lo económico y lo político.

Adicionalmente, el abordaje de la pobreza haciendo uso de las herramientas analíticas de Maslow y su pirámide de necesidades implica algunos aspectos a saber: 1. El carácter individual de la reflexión, pues la pirámide se construye sobre la base de un sujeto deseante que parece que desea en soledad o se realiza en soledad; 2. Este sujeto deseante construye un grupo de necesidades que parecen ser universales o universalizables y además establece de manera universal una jerarquía; el deseo es algo tan extrínseco que todos desean en el mismo orden.

### ***Currículo Escrito***

Habrán entonces que revisar la manera en la que el colegio adapta o asume las intenciones escritas en el currículo recomendado. El primer documento es el PEI, en el que desde el principio se identificó una perspectiva crítica de la misma caracterización que se hace en los documentos del IB:

La educación en Tiltatá se basa en mantener un balance entre desarrollar las competencias necesarias para ser exitosos en el mundo globalizado y tener la



fuerza para transformar aquellas prácticas culturales, que van en detrimento de la calidad de vida como el deterioro del medio ambiente, la desigualdad social y la sociedad de consumo. Para ello, formamos estudiantes que tengan proyectos de vida orientados al crecimiento permanente de sí mismos y de su comunidad (Tilatá, 2023, pp.4-5).

Para el colegio, diferente a la organización, los seres humanos en tanto seres sociales no solamente no pueden reducirse a su rol de consumidores, sino que el consumo como tal se enmarca en unas relaciones sociales específicas que son problemáticas para la institución (aunque no se señalen de manera explícita las razones).

La problematización de la sociedad de consumo esperaría verse, por lo mismo, en el Marco Conceptual del currículo de Ciencias Sociales y Filosofía. En este documento, aunque no se aborda a la pobreza directamente, es posible encontrar las reflexiones desde las cuales se pretende abordar las diferencias estructurales en términos del acceso a recursos. Frente a lo anterior, existen dos momentos en los que se puede identificar un abordaje de dichas cuestiones estructurales.

El primero de los momentos es la explicación de la estructura epistemológica de las Ciencias Sociales y Filosofía. Aquí se define a la economía de la siguiente manera:

En un sentido amplio, la economía es el estudio sistemático de la manera y los procesos en los que las sociedades tramitan la escasez. Históricamente se ha construido como un saber propio de los procesos de formación y reafirmación del Estado-Nación en el marco del surgimiento de técnicas y tecnologías que han

permitido rastrear, mantener y reproducir recursos para el mantenimiento de relaciones de producción con características específicas. Sin embargo, para la eventual transformación y reestructuración de esas relaciones sociales de producción históricamente construidas surge necesaria la redefinición de las metodologías y de los fundamentos epistemológicos de la economía para construir aproximaciones teórico-prácticas críticas (Tilatá, 2022, p.11).

La definición anterior puede evidenciar una búsqueda de refundar la economía sobre presupuestos diferentes a los que parece tener en su abordaje tradicional y en escenarios como los mencionados, con respecto al abordaje de la pobreza en los documentos tanto del MEN como del IB. Esta propuesta analítica, similar a la de las instituciones mencionadas, reconoce que el escenario o contexto en el cual surge el estudio de la economía es uno en el que existen recursos limitados. Tal vez, en los documentos estudiados anteriormente se obviaba un poco la limitación general de los recursos y se señalaba como limitado era el acceso a los mismos. De cualquier manera, la escasez, fuera individual o colectiva, es un factor central en todos los documentos consultados.

Este punto está alineado en gran medida con el abordaje tanto del currículo recomendado como del currículo respaldado en el que la carencia o ausencia o escasez es el detonante de las decisiones económicas. Más allá de si la pobreza tiene una explicación por dentro o por fuera de las relaciones sociales de producción, hay una alineación en términos de la manera en la que las decisiones económicas parten de un reconocimiento de los recursos limitados. Podría decirse que mientras en los primeros documentos las consecuencias de esos recursos limitados se tramitan individualmente, en este documento específico se tramita de manera colectiva.

Ahora bien, las diferencias entre el Marco Conceptual y los documentos del IB y el MEN, con respecto al abordaje de la economía como instrumento para estudiar conceptos como la pobreza, son un poco más extensas. La relación entre las instituciones políticas y la estructura económica es evidente en el documento del Marco Conceptual. Es, además, evidente la intención de señalar que algunas herramientas analíticas se diseñan con el propósito de defender o legitimar una formación social en específico. Si se construyen herramientas para medir el acceso económico de las personas a sus derechos es para ubicar el papel del Estado y de la *gobernanza* como garante de ese acceso.

Otra diferencia que se puede notar entre este documento y los anteriores es la intención de proponer alternativas analíticas que busquen otras formas de construcción de pensamiento científico en economía. La alternativa que parece estar sugerida es la propuesta de la Economía Política como marco de análisis, según la bibliografía sugerida para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la Economía.

En un primer momento se señala la estructura epistemológica expuesta en el Marco Conceptual como uno de los elementos que nos permite estudiar el abordaje de la pobreza. El segundo de los elementos es el eje generador #4 (sugerido por el MEN en el documento que expone los lineamientos curriculares) en donde se refiere al desarrollo económico sostenible y la preservación de la dignidad humana. En Tiltatá, en el área de Ciencias Sociales y Filosofía, se realizaron unos ajustes a los ejes propuestos por el MEN. En el eje #4 la redefinición fue la siguiente:

**Tabla 1. Eje #4 MEN**

<b>MEN</b>	<b>Tilatá</b>
La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.	Relaciones sociales de producción basadas en prácticas éticas y equitativas encaminadas a tramitar la escasez.

En la recontextualización que propone Tilatá se elimina el componente del desarrollo y de la sostenibilidad y, en lugar de ella, se encontró una referencia explícita a las relaciones sociales de producción y a la escasez. No solamente es un cambio de lo que se pretende observar, sino que además se propone un cambio de lupa con la cuál observar. El “desarrollo sostenible” más que ser una propuesta analítica es más una postura al respecto del capitalismo en tanto encuentra que la insostenibilidad está dada por prácticas externas a las mismas relaciones de producción que constituyen el capitalismo. En la propuesta de área de Ciencias Sociales se propone un análisis en el que esa insostenibilidad ocurre al interior de las relaciones sociales de producción, que además son nombradas de manera directa.

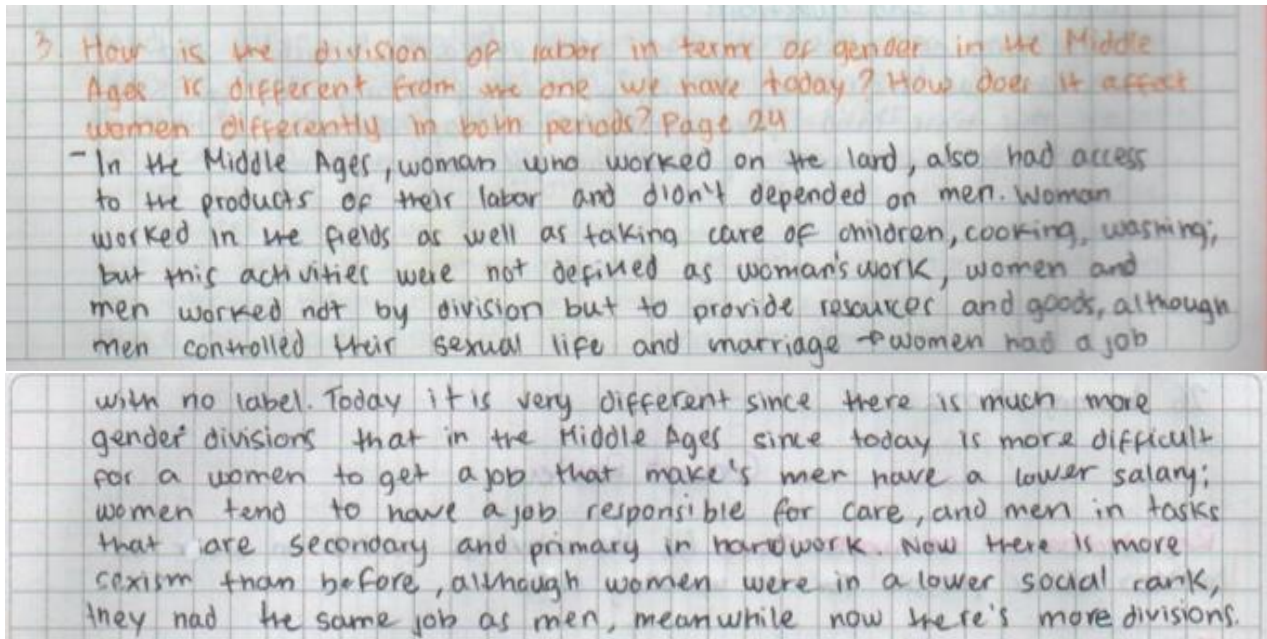
La ausencia de la palabra pobreza en un eje generador que pretenda el abordaje de la desigualdad o el acceso diferenciado a condiciones de vida digna más que contradecir el currículo recomendado implica extender los análisis que desde allí se proponen y no preguntarse por las dimensiones en las que las capacidades diferenciadas de satisfacción de las necesidades o deseos generan pobreza, sino las circunstancias mismas en las que pueden existir esas capacidades diferenciadas.

En los planeadores de unidad se encuentra la materialización de las intenciones del Marco Conceptual. Para el segundo trimestre de grado 7mo se abordan las relaciones sociales de producción en el marco de la temporalidad que se nombra como la Edad Media. Mediante el estudio del feudalismo como modo de producción se propone a los estudiantes evaluar las diferencias de clase entre el proletariado feudal y el proletariado capitalista haciendo uso del texto *Caliban y la bruja* de Silvia Federici (2018). En este texto la autora señala que la igualdad económica que existía en el medioevo entre las labores de producción y las labores de reproducción de la fuerza de trabajo generaba una igualdad social entre hombres y mujeres proletarias. La transición entre este modo de producción y el capitalismo significó para las mujeres proletarias la precarización de sus condiciones de vida, la dependencia de su contraparte masculina y la exclusión de su labor de los procesos sociales de producción.

### ***Currículo Enseñado***

Con respecto al currículo enseñado, está la siguiente toma de apuntes de una estudiante en donde se evidencia específicamente lo señalado en el planeador frente a las relaciones sociales de producción y la reproducción de la fuerza de trabajo. En la siguiente imagen se encuentra un fragmento de un taller que se desarrolló en clase que partía del texto de Federici (2018) mencionado y se proponía hacer una comparación entre las condiciones de las mujeres trabajadoras en la Edad Media y en la actualidad.

#### Ilustración 4 Taller Edad Media



Dentro de ese mismo texto, se encontró la pobreza como un fenómeno que no solamente está en el interior de las relaciones sociales de producción, sino que esas relaciones son constitutivas de este fenómeno. Federici permite entender el desarrollo del capitalismo, la acumulación originaria, como el despojo de las mujeres y de la pauperización de su lugar en la reproducción de la fuerza de trabajo.

En un escenario en el que el siervo feudal como trabajador de la tierra tenía acceso directo a los medios de producción y, por lo mismo no había distinción monetaria entre la reproducción y la producción, las mujeres siervas feudales tenían un lugar parecido al de su contraparte masculina. En ese proceso en el que los campesinos libres fueron reemplazados por trabajadores asalariados, se presentó también la criminalización sistemática de las mujeres con la excusa religiosa de las brujas. Se instrumentalizó la religión para despojar a las mujeres de ese lugar equivalente que tenían y sus labores perdieron materialmente el lugar que tenían previo al desarrollo del capitalismo (Federici, 2018, pp. 17–31).

Además del desarrollo del taller citado, las clases posteriores se dedicaron a entender en primer lugar lo que significa una jornada laboral, el tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción y el tiempo de trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. A los estudiantes se les invitó a hacer una lectura de la manera en la que se asignan las labores de reproducción de la fuerza de trabajo en sus hogares (la lectura arrojó que la mayoría de los estudiantes pertenecen a hogares en donde la reproducción de la fuerza de trabajo es tercerizada muchas veces de manera precaria, pero analizar este elemento que sin duda implica el abordaje de la subcategoría pobreza excede las posibilidades de la presente investigación).

Al respecto también del currículo enseñado se identificará primero la postura de los educadores y después la de las personas que asumen roles de liderazgo en el colegio. Primero, sería importante señalar que la mayoría de los profesores tienen una definición de clase que toca al menos de manera tangencial o de manera crítica la pobreza:

La clase se entiende como una posición histórica y material de cierto grupo de individuos en una escala socioeconómica. Es un posicionamiento de acuerdo con lo que tienes y el momento de la historia en el que estás (María José, entrevista personal, 2023).

También:

Es una construcción social por parte de nosotros, igual, división de grupos. Creo que aquí va un poco más vinculado hacia una estratificación y creo que a

diferencia de esa división que se hace en las razas, es más hacia lo económico y hacia tu posición específica en la sociedad, que te da como ese estatus económico. Ya sea por estatus, por barrios, ya sea por bueno x o y cosa, eso es a lo que se refiere clase social (Camila, entrevista personal, 2023).

Y, a su vez:

Este es más complejo para mí. Depende del abordaje del teórico, pero en términos muy simples yo diría que es la posición en la sociedad dependiendo del nivel de ingreso con el que tú cuentes. Yo lo pondría así en términos muy dummies. Nivel de riqueza, y que a partir de ese nivel de riqueza tienes un lugar en la sociedad (Profesora #1, entrevista personal, 2023).

Es común en las entrevistas a educadores que se identifiquen las estructuras sociales para explicar la clase. Pero, a diferencia de los documentos parte del currículo recomendado, no se utilizan las estructuras para explicar la pobreza sino para explicar la clase, y las implicaciones de esta diferencia es que al final no es relevante la medida en la que las personas de manera individual alcanzan un consumo satisfactorio de sus necesidades.

Pero además de profundizar en la perspectiva de lo estructural por encima de lo individual, se encontró que el grupo de profesores comparte una sospecha frente a la inclusión de *pobreza* como un concepto del MYP:

Que entre la pobreza como un concepto lo que hace es que predispone a los estudiantes a pensar que es una suerte de flagelo social al que le tenemos que rastrear el misterio de su origen y de sus formas. Es místico. ¿Qué hacemos para



lidar con este fenómeno? Cual fenómeno natural. Es el rayo que de pronto se manifiesta porque es lo que les pasa a los humanos en el mundo. Las sociedades se juntan y hay pobreza. ¿Cómo hacemos para lidiar con eso porque va a aparecer? Entonces desdibuja muchísimo cual es esa función que tiene. Para ellos suena absolutamente intuitivo y natural decir: “esto es un problema que necesita solución y que tenemos parte en esa solución. Tenemos responsabilidad y agencia para abordarlo.” Pero hay como una escisión entre cómo estás pensando el fenómeno y cómo lo estás abordando. Ellos no van a cuestionar que eso sea un problema. Pero van a entrar a la defensiva en su comprensión si de alguna manera históricamente hay una relación entre las condiciones en las que ellos están y el fenómeno que están queriendo abordar para que vean que de alguna manera una cosa se deriva de la otra. Pero no es así porque se plantea como algo para que ellos resuelvan. La naturalización de la pobreza como una suerte de fenómeno social que emerge y que entonces hay que abordar hace que no haya manera en la que se pueda revertir el fenómeno en cuanto tal. No hay manera que ellos te vayan a decir que no quieren hacer algo para revertir ese fenómeno. Creo que está también muy prendada de esas valoraciones irreflexivas de las opiniones, de las perspectivas. Es una comprensión trastocada de perspectiva. “Entonces para abordar la pobreza necesitamos ver varias perspectivas en donde todas sean igual de válidas” (Profesor #3, entrevista personal, 2023).

El profesor #3 (de Sociales y Filosofía) hace un análisis agudo al respecto de la forma en la que se aborda la pobreza y su inclusión como concepto. Si es un concepto es porque sobre él se pueden construir muchas perspectivas. Es más, si se incluye como concepto en el MYP es

porque su definición será también construida dentro del aula de la mano de los y las educandas. La problematización del profesor pasa por identificar a la pobreza como un fenómeno sobre el cual existen muchas múltiples y diversas perspectivas puede implicar poner su existencia en función de la forma en la que se conceptualice. Las preguntas a las que invita el profesor en este contexto serían: ¿Es importante saber exactamente qué nivel de consumo o de ausencia de consumo es necesario alcanzar para ser pobre o para dejar de serlo? ¿será que es relevante categorizar la pobreza según aquel escenario o campo al cual yo no puedo acceder? o, ¿será que la pobreza en sí misma es problemática más allá de los niveles y las medidas?

Aislar la subcategoría de pobreza de las otras subcategorías presentó un problema importante pues generalmente la pobreza en el abordaje de los diferentes niveles o momentos del currículo se nombra también otros elementos de la realidad social que exceden la clase. La raza, específicamente aquellos aspectos de la *colonialidad del poder*, son nombrados en múltiples ocasiones para señalar la relación entre la pobreza y países o territorios periféricos.

De pobreza económica liberal. ¿No?, pobre son aquellos que tienen ciertos niveles de ingresos de pobre adquisitivo y eso toca a unas razas y a otras no. Entonces al hablar de impactos de sustainability de impactos medio ambientales tangencialmente se toca el tema de la raza como los afectados por políticas económicas liberales (María José, entrevista personal, 2023).

El apartado citado ejemplifica que en el abordaje de la pobreza en el currículo de esta institución las estructuras sociales se construyen alrededor tanto de la clase como de la raza. No existen como fenómenos separados y su causalidad puede estar interconectada, sin decir necesariamente que el racismo es producto de la pobreza ni viceversa.

Con respecto a la postura de las personas que ocupan roles de liderazgo en el colegio, se ubicó que existe una preocupación por asumir que los vínculos que se establecen con personas dentro del territorio no se fundamenten en esa comprensión del servicio como la reificación de la desigualdad y la diferencia:

Desde el comienzo “listo vamos a hacer este programa, pero nunca un enfoque asistencialista” y en nuestro enfoque es... pues en esa época y cuando estuvo Laurafelisa aquí que fue la segunda que lo dirigió ella pues estaba muy metida con la investigación acción participativa y lo que más nos gustaba de ese enfoque es “no venimos a regalarle plata a nadie, vamos a trabajar con la gente, vamos a construir, vamos a...” y ese sí ha sido una intención todo el tiempo ¿no? como no ser asistencialistas, trabajar con ellos, ellos nos aporten los colegios y de hecho antes de la pandemia hubo unas experiencias maravillosas las puedes conocer algún día con Cata y sobre todo con Cata y con Ana María unas experiencias que hubo con el colegio departamental en el que nuestros estudiantes trabajaban con los estudiantes del departamental y empezaron a establecer las problemáticas más frecuentes en ambos colegios y como “qué quisieran trabajar” vino la pandemia todo cambió y con la pandemia nos sucedió también que lo debatíamos con Ana María y es y en su momento nos tocó algo con Laura Felisa también la tragedia de Putumayo, no recuerdo pero es... también ser asistencialista se puede convertir en una justificación para no actuar cuando alguien nos está necesitando (María Isabel, entrevista personal, 2023).

La directora general de Tilatá, en la entrevista, fue muy enfática en señalar que el interés del colegio es trabajar *con* y no trabajar *para*. La idea de que el colegio departamental puede

eventualmente también aportar a las reflexiones del Tiltatá desdibuja un poco la concepción condescendiente en la que el otro que carece no puede sino carecer. No obstante, el otro no deja de ser otro y se establecen este tipo de relaciones con la intención de ayudar a las poblaciones dentro del territorio que no acceden de la misma manera al derecho a educarse.

Como conclusión de este apartado de pobreza podemos identificar la comodidad con la que se asume un proyecto pedagógico en el que las cuestiones estructurales no son discutidas, sino que se propone un acercamiento a los resultados o consecuencias de esas cuestiones. De esta manera el educador o la educadora, de manera legítima, puede evitar explicar al trabajo asalariado como un objeto de la *pobreza absoluta* y que la manera en la que las personas asumen ese lugar en las relaciones sociales de producción es casi que una obligación de las circunstancias.

Sin embargo, también se identificó que desde el currículo escrito y enseñado puede haber una intención de situar las cuestiones estructurales y buscar superar el estudio y el tratamiento de la pobreza como aquellas personas cuya función única es la de no ser capaces de consumir para satisfacer sus necesidades.

### **Privilegio**

Similar a como se ha venido planteando, fue complejo aislar la subcategoría de privilegio al tener que, al menos desde un punto de vista metodológico, desconectarla de la pobreza. La subcategoría de privilegio surge en realidad como una que se configura en el proceso de sistematización de la información pues fue mencionada en repetidas ocasiones especialmente en las entrevistas. Cuando se hablaba de *clase* no se hablaba solamente de las personas que carecen de recursos para tramitar sus necesidades materiales, sino que el hecho de que la *comunidad* de

Tilatá no solamente no se encuentra dentro de la pobreza, sino que se encuentra en lo que parece su otra cara: el privilegio.

La dificultad para deslindar aquella información que nos estuviera hablando directamente de privilegio tiene que ver con la dificultad misma de definirlo. En el presente apartado estará definido por aquellas características específicas de la estructura actual de la sociedad en la que ciertas poblaciones tienen acceso a ciertos derechos acosta de la imposibilidad de otros de acceder a ellos. En una sociedad capitalista-racista se accede a los derechos solo en la medida en la que se cuenta con las posibilidades materiales para hacerlo. Las posibilidades materiales están dadas ya pertenecer a la clase dueña de los medios de producción o por la voluntad de aquella clase de permitir el acceso a otros grupos sociales según la medida y la forma en la que participan de las relaciones sociales de producción.

### ***Currículo Recomendado***

Para empezar, encuentro importante retomar algunos de las citas abordadas previamente en este documento de los textos del MEN. Específicamente, en el documento de *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, la referencia al respecto de cómo el subdesarrollo es una cuestión política y no económica (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 57).

No se propone que la política es el escenario de conflicto además de lo económico, sino que se asume la total superación de las discusiones económicas como si en ellas los problemas fueran técnicos y no políticos. Pero si bien la política implica una discusión al respecto de las jerarquías sociales, esas jerarquías tienen origen en la estructura económica. La pregunta al respecto del

*privilegio* implica una comprensión específica de los derechos como poderes y de una sociedad que de manera normativa garantiza derechos, pero en la materialidad posibilita el acceso a ellos de unos cuantos. La separación entre lo político y lo económico impide de manera directa entender la reconfiguración de derechos como privilegios, entre otras cosas porque esconde la realidad del derecho como la sistematización de un estadio específico en la historia de las relaciones sociales de producción.

Se considera la siguiente cita del mismo documento del MEN:

De acuerdo con tales premisas, algunos economistas plantean los factores que refuerzan la generación de riqueza en un país , así: a) La existencia de una atmósfera social en la que todos esperan recibir un tratamiento justo; b) Un sistema educacional efectivo y accesible que provea de las competencias básicas, que fomente la curiosidad, la crítica, el análisis, la creación, la inconformidad e impulse la capacidad de resolver problemas; c) Un sistema de salud que proteja a la población de la muerte prematura y la prevenga de enfermedades discapacitantes; d) Unos lugares de trabajo que permitan disentir, criticar y experimentar; e) Un ambiente que incentive a los individuos a descubrir y explotar sus talentos; f) Un sistema de incentivos que premie la capacidad, y el talento y que castigue el nepotismo, el clientelismo y cualquier forma de corrupción; g) Un sistema de gobierno estable, con planes a mediano y largo plazo, que permita planificar con confianza en un futuro viable (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 57).

Este apartado tiene dos elementos que son importantes contextualizar: 1. Se utiliza como la explicación del eje #4 en el que se invita al desarrollo sostenible lo que implica que está dentro de los ejes generadores columna vertebral de la enseñanza de Ciencias Sociales según el MEN; 2. Dentro del párrafo inmediatamente anterior el MEN menciona algunos de los supuestos de lo que ellos llaman la *ciencia económica* (que desde esta investigación se prefiere llamar economía burguesa) que el comercio y la producción generan riqueza.

Si dentro de la producción de riqueza no se contempla la apropiación privada del producto del trabajo del obrero como parte central de la composición orgánica del capital, es necesario preguntarse ¿para qué clase pretende ser sostenible el desarrollo que se menciona en el eje generador? Pero lo que puede ser más problemático es la intención de construir una enseñanza de la economía desde supuestos que no solamente obvian la *clase*, sino que parecen partir de una experiencia de la realidad que está profundamente medida por un lugar de clase específico.

“La existencia de una atmósfera social en la que todos esperan recibir un tratamiento justo” es condición para la producción de riqueza, y no, como se esperaría, el hecho concreto de que las personas sean tratadas de manera justa. Pareciera que lo que es condición de la creación de riqueza es la *consciencia* al respecto de un interés de clase; y esto puede ser cierto, pero, de nuevo, ¿el interés de *clase* de quién?

El problema fundamental estriba en no reconocer que los derechos son producto de un contexto de lucha de clases. En muchos escenarios, los derechos laborales son producto de una concesión de clase. Sin embargo, hay derechos que no implicaron una concesión sino fueron la sistematización y legitimación de los poderes que existían ya *de facto* para la clase dueña de los medios de producción.

Cohen (1986) permite una reflexión al respecto:

El materialismo histórico lleva más lejos el análisis, y esto es compatible con las verdades contenidas en el último párrafo, que dice que el derecho *d* es disfrutado porque corresponde a una estructura de derechos que existe *porque* asegura una estructura concordante de poderes. El contenido del sistema legal viene determinado por su función, que es contribuir a sostener una economía de un determinado tipo. Los hombres sacan sus poderes de sus derechos, pero en un sentido que no sólo es permitido sino también exigido por la forma en que el materialismo histórico explica los derechos por referencia a los poderes (p. 256).

Desde la perspectiva del materialismo histórico, el derecho pertenece a la superestructura, o sea aquello que se construye alrededor o por encima de una estructura que implica la sumatoria de unas relaciones sociales de producción. El derecho, por lo mismo, se despliega sobre unas relaciones sociales que ya tienen una dinámica específica y su propósito será, por lo mismo, la legitimación de esas relaciones sociales de producción por más éticamente cuestionables que ellas sean. Cohen señala, en el mismo apartado, que Marx encuentra una relación entre “el derecho del más fuerte” y el derecho en el Estado burgués en el sentido en el que el poder material *de facto*, constituye poder simbólico (que no por ello es menos material) *de jure*, y que la Economía Política burguesa es construcción de un complejo aparato técnico ideológico que les permite teorizar sobre esa misma realidad de derechos/poderes (Cohen, 1986, p. 248).

Los derechos, pero no todos los derechos sino aquellos específicos que favorecen la propiedad privada de los medios de producción son la forma en la que se nombra a esos poderes.



Si se quiere un análisis de *clase*, cuando se lea la palabra ‘derechos’ habrá que preguntarse: ¿para qué clase?

Dentro del mismo currículo recomendado, pero ahora con respecto a los documentos del IB quisiera partir sobre la base de lo encontrado en el apartado inmediatamente anterior: los colegios del IB se asumen en un lugar de clase que les permite entender a un Otro que es pobre desde esa exterioridad que implica la *empatía*. Desde ahí es posible decir que los derechos que asumen los documentos como derechos de los miembros de la “comunidad” del IB podrían entenderse como esos derechos que existen como tal al ser poderes.

**Ilustración 5 Enfoques de Aprendizaje**

Social	
II. Collaboration skills	
How can students collaborate?	<p><b>Working effectively with others</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use social media networks appropriately to build and develop relationships</li> <li>• Practise empathy</li> <li>• Delegate and share responsibility for decision-making</li> <li>• Help others to succeed</li> <li>• Take responsibility for one's own actions</li> <li>• Manage and resolve conflict, and work collaboratively in teams</li> <li>• Build consensus</li> <li>• Make fair and equitable decisions</li> <li>• Listen actively to other perspectives and ideas</li> <li>• Negotiate effectively</li> <li>• Encourage others to contribute</li> <li>• Exercise leadership and take on a variety of roles within groups</li> <li>• Give and receive meaningful feedback</li> <li>• Advocate for one's own rights and needs</li> </ul>

Si se considera el apartado al respecto de lo que el IB llama *Approaches to Learning* (Enfoques de aprendizaje), se identifica que plantean una forma específica de agrupar habilidades y propone a los colegios un amplio rango para priorizar habilidades según como institución educativa lo considere.

Para el caso del cuadro citado la categoría es habilidades sociales y la subcategoría es habilidades colaborativas. Sin embargo, dentro de los descriptores de las habilidades se encontró que se mencionan los derechos como un elemento para acompañar a los estudiantes a desarrollar habilidades para abogar por sus derechos y necesidades *propias*. La medida en la que lo anterior permita el desarrollo de habilidades colaborativas y, por lo mismo, sociales, no es claro. Sin embargo, lo que sí es claro es la postura frente a la individualidad de los derechos y necesidades, así como la postura frente a la sociedad como una sumatoria de individualidades.

Con respecto al documento que sistematiza la enseñanza de las Ciencias Sociales en el IB en el programa de años intermedios, el problema del rastreo de la categoría de privilegio como vinculada a la superestructura de la sociedad en tanto poderes que se constituyen como derechos, es que las disciplinas encargadas del estudio de manera directa de las instituciones políticas no están incluidas dentro de la estructura epistemológica de lo que el IB llama *Integrated Humanities*. Las disciplinas que sí están incluidas son: Economía, Geografía e Historia. El resto de las disciplinas son nombradas como disciplinas adicionales: Administración de Empresas, Filosofía, Psicología, Antropología/Sociología, Ciencia Política/Cívica/Gobierno y Religiones del Mundo (en ese orden). Dentro de esta estructura epistemológica, aunque se sugieren conceptos para todas las disciplinas, las principales y las adicionales, se dan definiciones solamente para los conceptos de las disciplinas principales.

Los *derechos* como concepto no son definidos ya que hacen parte de la propuesta conceptual de la asignatura Ciencia Política/Cívica/Gobierno. No existe una explicación, por lo mismo, ni tangencial ni estructural de los derechos. No obstante, ese silencio frente a los derechos puede significar que no se encuentra en la organización la necesidad de traerlos sobre la mesa como un elemento a discutir que permitan la comprensión de la realidad social. Incluso, teniendo en

cuenta el enfoque a la acción en comunidad del programa de años intermedios, se podría decir que para ello tampoco es importante la conceptualización de los derechos.

### ***Currículo Respaldado***

Con respecto al currículo respaldado ya se ha mencionado cómo los workbooks han señalado la relación entre el empobrecimiento de unos y el enriquecimiento de los otros como una cuestión de opinión. No es un aspecto con respecto al cual se invitaba a indagar, sino que se invitaba a opinar. Algo similar sucede en la descripción que se da del capitalismo como forma de organización de la vida, y el comunismo como perspectiva ideológica sobre el capitalismo. Cabe subrayar la diferencia entre el abordaje de capitalismo y comunismo: ni el comunismo propone una forma de organización de la vida, ni el capitalismo es una perspectiva ideológica .

Más adelante, al evaluar la Democracia como régimen político los libros de texto hacen referencia explícita a la manera en la que las instituciones políticas son generalmente direccionadas por las élites. No obstante, incluso en el marco de este reconocimiento, se menciona que este régimen político es el mejor para representar los intereses y la *voluntad* del pueblo<sup>9</sup>:

What is Democracy? For example, it is always the rich or elite members of society who end up in positions of power when countries lack social mobility,

---

<sup>9</sup> Aquí habría que hacer una nota aclaratoria de la traducción pues “people” puede tener muchas múltiples traducciones, que además han ocupado muchas páginas en la historia de la filosofía política. Al estar precedido por la partícula *the* se asumirá en este texto que se habla de “el pueblo” y no de la población o de “persona” en plural. El uso de la palabra *pueblo* es central para esta discusión pues implica agrupar sin diferenciar los matices de una sociedad civil que no es homogénea en términos de *clase*.

which affects the ability of people from lower classes to take on roles in government. (...) Despite these flaws, the system of democracy perhaps best represents the will of the people, in comparison the other systems where their views are not taken into account (Grace, 2020, p. 17).

Los *errores* de la Democracia, que aquí se nombran como circunstanciales y no estructurales, se pueden obviar porque no se están dejando de representar los intereses o la voluntad popular. Pero ¿cómo se constituye esa voluntad popular si está siendo representada a partir de una participación mayoritaria de las élites económicas? Se tiene, entonces, el *privilegio* de ser representado en la medida en la que se constituye como derecho solamente para unos pocos.

Hay aquí una suerte de legitimación de las relaciones sociales de producción en la medida en la que ellas no son puestas sobre la mesa con el propósito de ser criticadas, y cuando se mencionan problematizaciones se ubican en un estadio específico de desarrollo de las fuerzas productivas materiales como si los problemas del capitalismo fueran circunstanciales y no estructurales.

Refiriéndose también a la concepción burguesa de Democracia Dussel propone una mirada crítica la manera en la que ella contribuye a borrar las contradicciones propias de la sociedad capitalista:

Es decir, se trata de un manejo ideológico por el que se oculta la dominación ética del sistema, y, partiendo sólo de las relaciones simples (un productor con su producto, otro productor con el suyo, simple intercambio de ambos productos para las necesidades del otro) el capitalismo recibe una justificación “científica”

(sic). Para ello es necesario realizar “adecuadas” abstracciones justificatorias de hecho, aunque no en la conciencia del economista (Dussel, 2010).

La contradicción en términos de los intereses de clase está en el seno de cualquier crítica materialista al capitalismo. Se podría decir que incluso en el marco de las concesiones que hizo el Estado de bienestar hubo un reconocimiento explícito en la democracia liberal burguesa de los intereses de clase contrapuestos. Sin embargo, parece que este grupo de textos tiene la intención directa de eliminar dichas reflexiones de la discusión desplazando la ética por fuera del campo de lo político y de lo económico.

### ***Currículo Escrito***

Hay una notable diferencia en la información que pertenece tanto al currículo escrito como al currículo enseñado con relación al privilegio. Para empezar, el PEI de Tlatá no nombra los derechos en tanto poderes ocultos, sino que propone la formación en Democracia como una manera de reconocer y atender la desigualdad:

Reconocemos las diferencias, aceptamos los disensos y celebramos los consensos. Privilegiamos la participación de todos y la expresión libre de ideas. Apoyamos la igualdad de oportunidades. Entendemos que es responsabilidad de todos participar de manera activa en el desarrollo de la comunidad. Creemos en la construcción dialogada y en el diseño colaborativo de escenarios posibles orientados al bien común. Valoramos los conflictos como oportunidades de crecimiento y aprendizaje, apoyamos el manejo pacífico de los mismos y entendemos que ellos

son parte inherente de la naturaleza humana. Reconocemos a quien opina diferente como contradictor y no como enemigo (PEI, p.5).

Al menos en cuanto a la diferencia de acceso a oportunidades o la negación o eliminación de la diferencia existe una postura clara que además se vincula directamente con lo político. Es posible que ese reconocimiento del otro como contradictor elimine de la política su carácter superestructural en la medida en a que no implique solamente la sistematización y legitimación de poderes ya organizados en favor de cierta *clase*.

Para el caso del Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía, conectado con este abordaje de los poderes como derechos, se encontró también el eje #8 que propone el MEN y la relectura que hace el área en el colegio:

**Tabla 2. Eje #8 MEN**

MEN	Tilatá
Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.	Social and Political organizations structure and are being structured by Power in order to tackle necessities and change.

Para el MEN las organizaciones políticas existen analíticamente después del poder como una forma de *canalización* (como una forma o como la única forma), mientras que para la enseñanza de Ciencias Sociales en el colegio las organizaciones políticas también estructuran el poder. En el contexto concreto de la Democracia, se puede decir que también esta forma de régimen político es la que organiza las relaciones sociales. Es decir, la relación *poder constituido* y *poder*

*constituyente* se puede problematizar reconociendo que el primero no es solamente producto del segundo, sino que puede existir una relación dialéctica entre ambos.

El Estado-Nacional, en el contexto de la Democracia, no representa solamente un sistema inputs y outputs, sino que puede ser la cristalización de unos poderes que ya están organizados y definidos en el poder constituyente por una clase que es en sí y para sí. Los intereses contrapuestos de la clase trabajadora y la clase burguesa son llevados al escenario de la política no con la intención de resolver la contradicción sino con la intención de construir unas abstracciones (*pueblo, poder constituyente*) para diseñar derechos que favorezcan ciertos intereses.

Dussel, a este respecto recuerda a Marx:

En las relaciones monetarias, decíamos, concebidas en su forma simple, todas las contradicciones inmanentes de la sociedad burguesa parecen (*erscheinen*) borradas. Esto se convierte en refugio de la democracia burguesa y más aún de los economistas burgueses para hacer la apología de las relaciones económicas existentes (Dussel, 2010, p. 152).

El privilegio es el producto de esa sociedad de derechos en la que lo jurídico es ya un escenario organizado alrededor de unos intereses de *clase*. Las instituciones políticas canalizan los poderes, pero canalizan los poderes que le son útiles para hacer una “apología de las relaciones económicas existentes”.

Para este caso, la intención del documento del Marco Conceptual pretende ser el de alinearse con un abordaje específico de la Democracia desde *lo político*, que es mencionado en el mismo documento como: “el poder como dinámica social en el que las subjetividades son producidas y, al mismo tiempo, producen instituciones, redes de significado y formas de relacionamiento. (lo político)” (p. 11). La Democracia no como régimen político, sino como forma de relacionamiento podría sugerir una radicalización de la misma en tanto oportunidad para preguntarse al respecto de la representación y la medida en la que el *poder constituyente* opera como legitimante de las relaciones sociales imperantes.

### ***Currículo Enseñado***

El currículo enseñado es la fuente de información más importante para entender las formas, en ocasiones contradictorias, en las que se comprende el *privilegio* pues es el momento del currículo en el que más veces se utiliza y la razón por la cual ésta fue escogida como subcategoría para la presente investigación. Al preguntar sobre la *clase* y las relaciones que se gestan desde ahí, tanto profesores como directivos ubican el *privilegio* como uno de los elementos de ese relacionamiento.

Para los profesores la palabra *privilegio* está vinculada con la *clase* en la medida en la que implica una suerte de autocomprensión o consciencia de sí en términos de las ventajas materiales que unas personas tienen y otras no. Los estudiantes pueden, o no, entender como privilegio la situación en la que se encuentran con respecto a otras personas. Esa percepción de sí puede implicar una reflexión desde el agradecimiento:



He encontrado que es un reto particular en este espacio la forma en la que discute, se comunica y se representa el privilegio. Y la clase de reflexiones que incluso como profesores podemos procurar suscitar en los estudiantes con respecto al privilegio porque se ha vuelto como una suerte de *buzzword* para ellos en donde ya no significa muchas cosas. A pesar de ser un concepto que puede iluminar algunas escisiones de clase, está desdibujado para ellos. Para ellos el privilegio es algo que tenemos que agradecer, reconocer, que es bueno que lo tengamos y lamentamos que el otro no lo tengan. Y esa es la clase de reflexiones que ellos están pudiendo tener para con su propia clase pues eso va a ser muy difícil. Los estudiantes aquí tienen la capacidad de saberse hasta cierto punto como parte de una clase. Hay unos que se sienten identificados desde una suerte de mala consciencia. Creo que parte de las dificultades del espacio es hacer compatible cuales son las sensibilidades que ellos tienen con ciertos marcadores de clase o ciertas pistas: “esta persona es como yo”. Ellos son sensibles frente a ciertas pistas que en ocasiones a mí se me pierden. Que incluso hay veces en las que yo no las leo o no las leo de la misma manera pero que entonces los marcadores de clase no son marcadores de clase para ellos, son a veces oportunidades de socialización. Sobre todo, cuando van a otros colegios o cuando ven otros referentes que les facilitan o no la comprensión de su lugar como estudiantes. (Profesor #4, entrevista personal, 2023).

Lo problemático de esta postura del agradecimiento no es ni siquiera el tinte judeocristiano que pueda tener el asignarle una justificación espiritual, desde un Dios provee, a una estructura social jerárquica. Más allá de eso, lo que es específicamente problemático es que esa explicación metafísica de que yo tenga algo que otros no tienen mistifica las relaciones sociales de producción y elimina el acceso diferenciado a derechos de una posible reflexión desde las Ciencias Sociales. -Si yo puedo acceder a la educación es porque Dios así lo quiso y debemos dar gracias.

Parece que antes que explicar la *clase* a través del uso o reflexión sobre el *privilegio*, lo que este concepto genera es ocultarla detrás de una serie de eventos o fenómenos sociales que son imposibles de explicar o simplemente no son necesarios explicar porque lo importante es reconocer su existencia. Lo que se quiere plantear aquí es que el uso de la palabra *privilegio* para dar cuenta de un acceso diferenciado a recursos en razón de la *clase* tiene como consecuencia eludir la discusión al respecto de esa misma diferencia en el acceso a los derechos.

Cuando el profesor de filosofía se refiere a la capacidad explicativa que puede tener el *privilegio* de una sociedad de clases, está haciendo referencia a que existe *de facto* una capacidad diferenciada para el acceso de derechos. El problema es asumir que el *privilegio* es algo por lo que se debe dar las gracias, por la posibilidad que yo tengo, pero los otros no. De nuevo, como se habló en la subcategoría de pobreza, se construyen identidades desde la propiedad y el acceso a derechos en donde los estudiantes son un *yo* que accede, que puede, que consume y los que no lo hacen son *otro*.

Aunque el privilegio puede significar para los estudiantes el asumir un lugar para sí con respecto a los otros, eso no necesariamente se traduce en un reconocimiento de la situación de esos otros. Existe una suerte de mistificación de la situación opuesta al privilegio, una suerte de historia única en el que el pobre sólo adolece, es solamente carente, sin que necesariamente se expliquen las razones para que eso sea de tal manera.

Pues en términos de clase social trabajamos con la burguesía. Eso hay que tenerlo claro. Digamos que la limitación más grande con la que yo me he encontrado es con un desconocimiento voluntario de realidades proletarias, de realidades diferentes a las suyas (Profesora #2, entrevista personal, 2023).

Tanto la profesora de Sociales Universal como el profesor de Filosofía explican en sus entrevistas la manera en la que los estudiantes logran hacer consciencia al respecto de la manera en la que la *clase* afecta de manera diferenciada a los sujetos, pero por alguna razón la referencia explícita al privilegio congela el análisis en entender aquello por lo que hay que dar gracias pero de ninguna manera se moviliza a saber cómo está afectando a aquellos que por esa misma estructura no pueden acceder a dichos derechos, recursos o espacios.

La homogeneidad en términos de clase de la población que estudia en el Tiltá es un elemento que se resaltó en todas las entrevistas, tanto las de profesores como las de las directivas. El *otro* por lo mismo, debe entenderse como extranjero o una figura con respecto a la cual se puede construir solamente conjeturas o inferencias. Cuando el otro existe, sin embargo,

se naturaliza esa situación en la que se encuentra pues cumple una función muy concreta en su cotidianidad:

“¿Cuánto gana la persona que te ayuda en la casa?” “Nosotros le pagamos super bien, le pagamos el salario mínimo” “¿Te parece el salario mínimo el salario digno para mantener a una persona?” El cuestionamiento es limitadísimo, desde comprensiones burguesas asistencialistas (Profesora #2, entrevista personal, 2023).

Esta reflexión que se trae sobre la mesa al respecto del asistencialismo es específicamente interesante y se mencionó de manera breve en el apartado de pobreza. En Tiltá se quiere huir de enfoques asistencialistas reconociendo que desde esa perspectiva el dar es solamente una manera de reafirmar una posición de clase en las que unos tienen y los otros no sin que necesariamente haya una pregunta por la manera en la que se llegó a esa situación.

Sin embargo, aquí existe una realidad que es nombrada que tal vez puede ser la consecuencia de haber estado expuestos a enfoques, como los del currículo recomendado y respaldado, en los que se separa lo económico de lo político. Existe la percepción de que la ley está exenta de luchas o disputas de *clase*. El abordaje acrítico del *privilegio* implica el entendimiento de que la realidad *de jure* es el rasero con respecto al cual se mide la equidad y la justicia: es justo en tanto es legal.

Cuando las personas comprenden que el acceso a recursos y la remuneración funcionan siempre debido al trabajo realizado y que ese privilegio es legítimo en la medida en la que es

legal, asistimos a la naturalización de esas relaciones sociales en las que unas personas pueden consumir y otras no. Consideremos el siguiente apartado de bell hooks en donde la autora reflexiona al respecto de cuestiones similares:

Once the public could be duped into thinking that the gates of class power and privilege were truly opened for everyone, then there was no longer a need for an emphasis on communalism or sharing resources, for ongoing focus on social justice (hooks, 1999, p. 72).

Dentro del mismo texto hooks incluso señala la manera en la que, para naturalizar todavía más esas relaciones sociales de producción en donde existe una redistribución injusta del trabajo, existe para las clases privilegiadas una suerte de reconocimiento de una *bancarrota moral* en donde no solamente es legítima la pobreza, sino que además es merecida.

Más adelante, la misma profesora hace referencia a esa homogeneidad en términos del lugar de clase de la misma institución con respecto a lo que sería una institución educativa pública:

No hay una diversidad confrontativa que se tiene en la educación pública donde estudias con todo el mundo y tienes que enfrentarte a formas de hablar y formas de expresar y formas de pensar. Aquí todo el mundo se viste igual, aunque no tengan uniforme. Hay unas prácticas enneguecedoras de lo diverso. No hay una persona afro, no hay una persona pobre. Entonces es completamente autorreferente todo el tiempo. Y eso es una limitación enorme, porque no lo están

viendo. O lo ven lejanísimo, o cuando lo ven cerca lo ven condescendiente  
(Profesora #2, entrevista personal, 2023).

Si se vuelve al currículo recomendado y respaldado se encuentra asidero a posturas en las que las ventajas de clase son problemas técnicos del capitalismo que no tienen nada que ver con lo político. La distancia que encuentran los estudiantes es lógica, no solamente por la estructura de la sociedad en su conjunto, sino porque, al dejarlo abierto a la formación del educador o la educadora, el currículo recomienda y respalda dicha distancia.

Otro elemento importante que se pone sobre la mesa es el tema de la uniformidad. La uniformidad en términos de clase puede constituir un problema a la hora de abordar la *clase*, pues implica un desconocimiento sistemático de las implicaciones de una estructura social que genera privilegios. Pero también la uniformidad es consecuencia de esa situación. Unidad ideológica en términos de los intereses de clase *para sí* puede significar también unidad estética. Los deseos que se configuran desde este lugar de *clase* implican también una reificación de la *clase*.

Esta uniformidad, u homogeneidad son también puestas sobre la mesa por las directivas en términos de los proyectos de vida de los estudiantes y la forma en la que parece que hay una generalidad de deseos comparten la intención de expandir o asegurar la permanencia de su riqueza.

Yo no quiero criticar eso, pero cuál es este imaginario del dinero, de ser ricos, como que la prioridad en la vida es tener mucha plata. Ahora, como me dijo alguna vez un primo mío: “es que usted no habla de plata porque usted la tiene, eso es muy fácil para usted” y eso siempre me dolió y me quedó ahí como... sí es cierto, yo también reconozco que yo he sido pues privilegiada, he sido afortunada y pues nunca he pasado hambre, pude estudiar lo que quise, he tenido casa, no sé, mi familia fue una familia acomodada. Sencilla sí, pero acomodada. Entonces, es doloroso porque, aunque uno quisiera otra cosa, pues mi realidad es esta. Somos un colegio de familias con buenos recursos y eso, aunque estemos hablándolo con los jóvenes, el tema de la prioridad del dinero está (directora General, entrevista personal, 2023).

Aquí, tal vez en línea con lo planteado por los profesores, el privilegio reaparece como una situación que podría determinar o encaminar la relación que se tiene con esos *otros* que no lo tienen. Pero no solamente implica una relación específica con esos *otros* sino con su propia realidad o con su propio proyecto de vida.

Uno de los elementos mencionados en la entrevista con el rector fue la inclusión de la materia de Economía y la posibilidad eventual de que la materia de Administración de Empresas (que para el IB hace parte del grupo de asignaturas de Ciencias Sociales) reemplazara a la materia de Filosofía dentro del currículo de Ciencias Sociales y Filosofía. Los estudiantes del Programa Diploma (10mo y 11mo) tienen la opción escoger una asignatura por grupo (en este caso Ciencias Sociales) ofertada por el colegio. Los estudiantes de las promociones 2022-2023 y

2023-2024 con sus familias pasaron una carta en la que se pedía que el colegio reemplazara la oferta de Filosofía por la de Administración de Empresas pues argumentaban que estaba más alienada con sus intereses profesionales.

Los estudiantes y sus familias no lograron que el colegio cambiara su oferta, sin embargo, después de manifestarse el colegio decide contratar a una persona más para poder abrir la materia de Economía. Este tipo de decisiones arroja muchas luces al respecto de la forma en la que funciona aquel “mapa cognitivo” mencionado en capítulos anteriores, pues localiza a las familias de los estudiantes como un actor clave en la toma de este tipo de decisiones con las cargas que pueda tener al respecto de la enseñanza de la *clase*.

No, mira, yo creo que sí, yo creo que las familias y la sociedad mandan un mensaje fuerte eh... yo creo que la decisión de carrera profesional está mediada por aspectos prácticos y por valores materiales también. Creo que es el mensaje general de nuestra sociedad. De los medios, de las redes. (...) Sí en muchos casos eso está mediado por las presiones familiares y por el mensaje de la cultura y de la sociedad que tiene unos valores materiales, tristemente. Así como creo que eh... creo muy importante que los estudiantes tengan espacios como lo puede ser la filosofía o espacios de reflexión, de pensar de hacerse preguntas, de cuestionar. Entonces todo para decirte que sí (Rector, entrevista personal, 2023).

Hay un reconocimiento de lo estructural que puede ser el origen de las decisiones sobre el proyecto de vida, que es un proyecto de vida en tanto implica una relación específica con el



conocimiento, con los *otros* y con ellos mismos. El privilegio entonces no permite un posicionamiento crítico frente aquellos derechos con acceso restringido, sino que parece que genera consciencia sobre esos derechos para asumir una postura de *clase* que busque o mantenerlos o reproducirlos. No se cumple la intención de reconocer el privilegio para agradecer o, por el contrario, reconocer el privilegio para cuestionarlo, sino que simplemente se genera consciencia *en sí* en función de una consciencia *para sí*. En otras palabras, se identifica como fenómeno para agradecer lo que eso implica para mí (y para mi clase).

El contexto de la pregunta al rector fue también el de indagar *¿cuál es el papel entonces de la escuela?* Si la escuela es un refugio o una frontera es permitido que se niegue el deseo de estudiantes de tener una asignatura de Administración de Empresas en lugar de una de Filosofía. Sería legítimo en esas circunstancias “explicarle” a los estudiantes y a sus familias que las reflexiones que ellos están teniendo reproducen unas estructuras sociales o unas relaciones sociales de producción en las que los derechos son en realidad poderes. La otra opción es entender la escuela como una preparación para la realidad y permitir a los estudiantes eliminar de su formación la filosofía, pues se encuentra como legítima la preocupación al respecto del mercado laboral y de la formación profesional de los estudiantes.

Sin embargo, aunque pareciera que existe una contradicción clara entre los estudiantes y el colegio en términos del abordaje de los privilegios, al devolverse a la pregunta de la función de la escuela el rector añade una parte que deja en entredicho esa contradicción:

También para decirte que me queda difícil juzgar a las familias y a los estudiantes porque creo que el mundo en el que vivimos es un mundo en el que el mensaje es un mensaje de plata, de poder, de fama. Eso es lo que importa. Y creo que, para familias, estudiantes, personas que no tengan por dentro como una cierta fuerza interna, consolidada frente a pararse frente al mundo y frente a la vida y de búsqueda de sentido y de autoconocimiento y de muchas cosas, pues tampoco es tan fácil, ¿sí? Es como eh... que lo que guíe la vida de una persona sean ciertos valores distintos que puedan ser valores culturales, estéticos, intelectuales, espirituales. Es difícilísimo, de verdad que es difícilísimo y te digo por eso no juzgo. Creo que a nosotros nos corresponde como colegio. Creo que nosotros somos un colegio de alguna manera que quisiera ser contracultural, que quisiera promover otros valores, que por eso habla de amor, que por eso habla de democracia, que por eso habla de sensibilidad. Eh... y ahí estamos intentando dar la pelea y... y por ejemplo... y para mí no hay nada mal cuando hay personas que dicen “yo lo que quiero en mi vida es hacer plata”, pero fruto de una reflexión. ¿Sí? Y si eso es así, está bien, y de pronto solamente quiero hacer plata porque yo quiero vivir bien y también ayudar a otras personas (Rector, entrevista personal, 2023).

Tal vez en el currículo enseñado tampoco exista necesariamente una aproximación crítica de los derechos como poderes. Intentar huir de unos “valores materiales”, empujar la materialidad por fuera del campo de la ética implica que cualquier práctica referente a lo material pueda ser ética siempre y cuando la acompañen reflexiones culturales, estéticas, intelectuales, espirituales;

metafísicas. Parece, además, que la preocupación aquí por la ausencia de la filosofía es la ausencia de las preguntas que no pasan por la materialidad. La filosofía está por fuera de la materialidad.

La consecuencia del abordaje de la *clase* desde una mirada del *privilegio* en la formación de los estudiantes de Ciencias Sociales parece ser la de recubrir las diferencias de *clase* de explicaciones, valores o discursos que superan la materialidad o que ni siquiera la tocan. La metafísica es un refugio seguro para la consciencia de la jerarquía social en donde los estudiantes se pueden formar como estudiantes críticos y amorosos desde la Administración de Empresas como si la ética no tuviera nada que ver con la materialidad.

En el abordaje de la clase, el privilegio ocupa ese doble papel de permitir cierto nivel de consciencia frente a los derechos como poderes, pero también el de movilizar los intereses a mantener o ampliar esas posibilidades individuales a las que solamente pueden acceder unos pocos. En todos los niveles o momentos del currículo hay reconocimiento de una estructura, aunque solamente en el currículo enseñado el reconocimiento de la estructura tiene la función de criticarla, de cuestionarla y de desnaturalizarla.

La interesante propuesta de Spivak (2012) al respecto de la educación en contextos de colonialismo o neocolonialismo es la posibilidad de la reconfiguración de los deseos. La disputa que es epistémica debe trasladarse también al campo de lo estético en donde existe casi que de manera automática la reproducción de un grupo de valores en donde la materialidad no tiene

nada que ver con la ética, donde ella es una cuestión técnica que en últimas se define por decisiones de las personas en su individualidad.

## Raza

De manera similar a como ocurre con la *clase*, la *raza* también es nombrada con dificultad o desde diferentes lugares. Las referencias más claras a la raza están dadas por elementos identitarios en cuanto a la diversidad de las personas que se mencionan en las temáticas, como en la diversidad de educandos y educandas cuando se señala la población con la que se trabaja. Sin embargo, es muy difícil encontrar una problematización tal de raza que permita ubicarla como una estructura que genera oprimidos y opresores. Se identifica, más bien, como uno de los tantos rasgos identitarios que pueden ser propios de una persona o de una cultura dada.

En el presente trabajo de investigación se tomó la decisión de recoger información al respecto de la categoría de *raza* bajo la comprensión de que ella es “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo” (Quijano, 2000, p. 201). En el mismo texto citado de Aníbal Quijano encontramos que no existe como tal la categoría de *raza* antes del siglo XVII y que, por ello, es fundamental abordarla desde la experiencia concreta de los pueblos que en razón de una diferencia racial experimentaron el colonialismo de la mano de los poderes imperiales europeos de la época.

Lo anterior no quiere decir que la única experiencia de racismo haya sido la de las poblaciones que experimentaron el colonialismo europeo en América. Sin embargo, es importante entender que “a medida que la noción española de ‘pureza de sangre’ dio paso en las Américas a distinciones entre razas superiores e inferiores, esta superioridad se plasmó en

distinciones biológicas que han sido fundamentales para la auto-definición de los europeos y siguen presentes en los racismos contemporáneos” (Coronil, 2000, p. 93).

El abordaje de la *raza* desde la perspectiva decolonial desarrolla la argumentación mencionada de Quijano y Coronil en la medida en la que logra rastrear las prácticas racistas contemporáneas como una suerte de continuación del proyecto moderno/colonial que inicia con los procesos de colonialismo pero que no se reduce a ellos y no se acaban con la independencia política (Quijano, 2000, p. 236).

Para Eduardo Restrepo & Axel Rojas la inflexión decolonial se explica de la siguiente manera:

La inflexión decolonial puede ser entendida *de manera amplia* como el conjunto de los pensamientos críticos sobre lado oscuro de la modernidad producidos desde los ‘condenados de la tierra’ (Fanon 1963) que buscan transformar no sólo el contenido sino los términos-condiciones en los cuales se ha reproducido el eurocentrismo y la colonialidad en el sistema mundo inferiorizando seres humanos (colonialidad del ser), marginalizando e invisibilizando sistemas de conocimiento (colonialidad del saber) y jerarquizando grupos humanos y lugares en un patrón de poder global para su explotación en aras de la acumulación ampliada del capital (colonialidad del poder) (Restrepo & Rojas, 2010, p. 37).

Las subcategorías de la colonialidad del poder-ser-saber nos permiten develar tanto las relaciones de poder que rodean a la *raza*, como aquellas circunstancias en donde las relaciones de poder sí son nombradas, pero no son vinculadas con procesos de racialización. Son subcategorías operativas en la medida en la que permiten dividir o parcelar la información en tres

momentos: lo que tiene que ver con las estructuras económicas, políticas y culturales que se pueden nombrar coloniales o que permiten la reproducción de poderes coloniales; la construcción de subjetividades que alimentan la estructura social colonial; y la construcción de saberes que permitan la reproducción de dichos poderes coloniales.

La ventaja analítica que presenta el capítulo de *raza* es que las categorías escogidas para recoger la información son las mismas que se utilizaron para el análisis: Colonialidad del Poder, Colonialidad del Ser, Colonialidad del Saber. Es importante señalar en este punto que las subcategorías seleccionadas para el estudio de la *raza* se proponen también porque hacen parte de mis propias perspectivas. El análisis en clave decolonial permite desglosar estas subcategorías así como asumir una postura con respecto a la historia de estas formas de violencia que se gestan en la europa moderna pero que se despliegan sobre el mundo en el afán colonialista de los imperios europeos.

### **Colonialidad del Poder**

La colonialidad del poder, colonialidad del ser y la colonialidad del saber no son fenómenos que ocurren de manera aislada los unos de los otros ni construyen fronteras o barreras conceptuales que de manera estructural organicen las formas de opresión o de violencia de la modernidad/colonialidad. En esta investigación se usan de manera diferenciada para intentar deslindar una realidad compleja. Se utilizan desde una suerte de complementariedad analítica que permiten entender el currículo como una práctica cultural en la que interactúan diferentes actores, discursos y perspectivas. El devenir histórico configura el escenario en el que se da esa interacción. La pregunta específica al respecto del poder nos permite entender la configuración

histórica de dicho escenario, y la colonialidad del poder aquello de la historia que tiene que ver con la construcción del mundo desde la modernidad/colonialidad.

Para deslindar la colonialidad del poder sería importante empezar por la comprensión de poder que Aníbal Quijano plantea en su apartado *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*:

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 96).

Es posible ubicar a la colonialidad del ser y la colonialidad del saber dentro del punto número 4 de los espacios en donde se despliega el poder según la cita anterior. Sin embargo, ofrecer esa explicación de determinación en la que la colonialidad del ser y la colonialidad del saber son producto de la colonialidad del poder sería contradictorio con respecto al proyecto mismo del grupo modernidad/colonialidad, pues no se agota en el ser ni en la construcción de conocimiento el ejercicio del poder ni viceversa.

### ***Currículo Recomendado***



Para el caso del currículo recomendado es común a los textos la naturalización de las relaciones sociales en el marco de la *colonialidad del poder* en este caso. Para el caso de este momento del currículo propongo dos debates específicos: multiculturalidad e interculturalidad con respecto a su relación con la *raza* y el racismo, así como las interacciones inequitativas entre Estados en razón de la *raza*. Para el caso del primero es importante señalar que existe una suerte de contradicción que no solamente existe entre los documentos del IB y los documentos del MEN, sino que al interior de cada propuesta existe también elementos que parecen contradictorios.

Los *Lineamientos curriculares* del MEN señalan en dos oportunidades diferentes lo multicultural. La primera vez que se señala se hace en el marco de una reflexión al respecto del contexto: “Igualmente, la sociedad se enfrenta a una serie de desafíos (violencias, xenofobias, multiculturalismo, etc.), frente a los cuales las Ciencias Sociales tendrán que sugerir formas de comprender y superar el mundo.” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 8) No es claro si el multiculturalismo es puesto como un desafío porque eventualmente el trámite de la diferencia es engorroso para una sociedad configurada de una manera específica o si el multiculturalismo es problemático pues solamente reconoce la existencia de la diversidad y no apunta a generar diálogos desde las diferentes perspectivas o prácticas culturales.

Es preciso señalar que el contexto del apartado anterior consiste en el intento de proponer que existe una suerte de crisis epistemológica al interior de las Ciencias Sociales y que es necesario replantear sus paradigmas de cara a un escenario nuevo en términos de los fenómenos sociales. Si los fenómenos cambian, las herramientas para identificar, interpretar, comprender y analizar también deberían cambiar. En este caso, la xenofobia podría ser rastreada como un fenómeno originado en el desarrollo del Estado-Nacional y que se intensifica en el contexto de

crisis migratoria de la contemporaneidad. De manera similar, la violencia como fenómeno social se podría señalar como un desafío específico de la sociedad actualmente. Sin embargo, la existencia de una sociedad diversa es algo que ha acompañado la historia de la humanidad. ¿Será que el desafío específico son los recientes reclamos respecto a los derechos de las minorías representativas?

Se complejiza todavía más la postura del MEN cuando lo multicultural es incluido dentro de uno de los ejes generadores: “1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 54). Aquí lo multicultural parece ser celebrado como la posibilidad de la diversidad aun cuando se pone en función de una suerte de *identidad colombiana*. Se reconoce una diversidad de prácticas culturales siempre y cuando se encuentren dentro y permitan la reproducción de esa identidad nacional.

La postura del IB parece ser diferente en la medida en la que la aproximación al *otro* no es desde el reconocimiento sino, además, el diálogo, proponiendo la interculturalidad como el marco de relacionamiento en contextos de diversidad cultural:

The International Baccalaureate aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect. To this end the organization works with schools, governments and international organizations to develop challenging programmes of international education and rigorous assessment. These programmes encourage students across the world to become active, compassionate and lifelong learners who understand that other people, with their differences, can also be right (International Baccalaureate, 2017a, p. 6).

El apartado citado se encuentra en las primeras páginas de la guía de Individuos y Sociedades para el MYP. Según esto, está dentro de los principales intereses del IB un trámite de la diferencia que implique la superación del conflicto. *El entendimiento intercultural* por más de que no es explicado o desglosado a lo largo del texto se puede asumir que pasa por la comprensión de las prácticas culturales en contexto y que las acciones que se construyen sobre ellas o al respecto de ellas son respetuosas de la diferencia. No existe, por lo mismo una invisibilización de que las diferencias culturales construyen escenarios de conflicto.

Sin embargo, parece que la despolitización se desplaza desde lo cultural hacia lo internacional pues se pone la interculturalidad en función del diseño de un currículo internacional pero no se señala qué se entiende por internacional y qué países participan y mucho menos de qué manera. El escenario de encuentro de los diferentes Estados-Nacionales en el mundo parece armónico en la medida en la que se apela a él para señalar la apertura que se pretende inculcar en los estudiantes frente a la diferencia. ¿Es el escenario internacional un espacio en el que *lo otro* es reconocido y validado como aquello con lo que hay que dialogar? Para el IB sí. Valdría la pena preguntarse si la respuesta afirmativa a la pregunta obedece a que la aproximación que tiene la organización parte desde un lugar en el que su propuesta es hegemónica, y no necesariamente porque las relaciones de poder a nivel internacional sean armónicas.

El abordaje de la Colonialidad del Poder en el currículo recomendado recuerda mucho las discusiones que se han venido dando al respecto de la manera en la que el Estado logra, o no, traducir la diferencia de tal manera que sea compatible con esa función del Estado-Nación moderno/colonial:

Además, esto es así precisamente porque es la dominancia de este último pensamiento la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El término, por sí mismo, instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural (Walsh, 2007, pp. 53, 54).

En este apartado titulado *Interculturalidad y Colonialidad el Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial* de Catherine Walsh, la autora hace un recuento al respecto de las diferencias entre la interculturalidad y la multiculturalidad con respecto a la manera en la que se reconoce, se entiende y se tramitan las diferencias desde la comprensión de la colonialidad. El problema del uso intercambiable de ambos conceptos es que la interculturalidad ha implicado una serie de luchas o disputas frente al sistema-mundo moderno/colonial que de ninguna manera se recogen dentro de la multiculturalidad.

El mero reconocimiento de la diferencia de ninguna manera implica que hay una comprensión profunda de la forma en la que ella se configura en el marco de unas relaciones sociales de opresión colonial. La identificación de la diferencia no indica que es claro para la multiculturalidad que esa es una diferencia colonial, como lo explica la misma Walsh previamente en el texto:

Una diferencia, en la terminología de Mignolo, que es colonial, que es la consecuencia de la pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos. Esta lógica, en tanto parte desde la diferencia colonial y, más aún, desde una posición de exterioridad, no queda fijada en ella sino que más bien trabaja para transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado (Walsh, 2007, p. 51).

Para que una organización como el IB se recoja dentro de lo intercultural implicaría necesariamente una reflexión crítica al respecto del mismo papel que ella ocupa en términos de la estandarización de una enseñanza en la que no se nombran las geopolíticas del conocimiento porque las personas que construyen los saberes están favorecidas por esa diferencia colonial. Para el caso del MEN, es claro que ubicar una palabra como multiculturalismo es útil en la medida en la que no implica necesariamente una modificación de las prácticas sino un mero reconocimiento casi que exclusivamente discursivo.

Por otro lado, aunque la aproximación del IB parece proponer rutas para sortear los desafíos de la diferencia, frente a las lenguas de instrucción del programa de años intermedios la situación parece ser diferente:

If the language of instruction of the school is not one of the IB working languages (English, French, Spanish), the pedagogical leadership team must develop plans to ensure the consistent implementation and development of the programme. The MYP coordinator and at least one teacher per subject group must be bilingual, including one IB working language, so that they are able to attend training and access IB documentation. The school must put in place structures and systems to

ensure that all teachers are given the opportunity to understand the philosophy and implementation of the programme, regardless of their language profile

(International Baccalaureate, 2015, p. 40).

Son las instituciones educativas las que tienen que dialogar con la existencia de limitantes de acceso en términos del idioma; son las instituciones educativas las que eventualmente tienen que hacer concesiones lingüísticas. Además, es evidente que las lenguas escogidas para ser los *working languages* del IB sean el inglés, el francés y el español siendo los idiomas más hablados en las colonias europeas y, en general, los espacios de influencia del norte global.

Este tema de las lenguas es objeto de análisis en el siguiente apartado. Para éste, es importante señalar que, aun cuando se pretendió que la interculturalidad iba solucionar los conflictos en el marco de encuentros culturales, el escenario internacional que se asume armónico responde igual a unas relaciones de poder, a una *colonialidad del poder*.

De aquí que el segundo de los elementos encontrado en el currículo recomendado es la relación inequitativa entre Estados, pues tanto los documentos del MEN como los del IB señalan este fenómeno, sea para legitimarlo o para problematizarlo. Dentro del documento de Derechos Básicos de Aprendizaje encontramos referencias como la siguiente: “Reconoce la constitución de la Unión Europea como un ejemplo de cooperación entre países, sus objetivos, integrantes y su influencia en el orden mundial” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 38). Sin problematizar la manera en la que la organización de cooperación o integración internacional en el norte global socavan la soberanía de Estados-Nacionales en el sur global, el MEN le apuesta a reflexiones que no solamente legitimen el actuar de la Unión Europea sino que además se asuma como ejemplo a seguir. Esta es la forma en la que se abordan otras prácticas de cooperación:

“Describe diversas alianzas de cooperación dadas entre países: MERCOSUR (Suramérica), OTAN (Europa-América), NEPAD (Nueva Alianza para el desarrollo de África) y APEC (Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico)” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 38).

Con respecto a esa misma temática de alianzas entre países está el siguiente ejemplo en los documentos del IB:

**Statement of inquiry:** Nations form alliances to protect their military, cultural, and economic interests. **Key concepts:** Systems, conflict, cooperation. **Global context:** Identities and relationships; **Possible projects/study:** Peace and conflict (Pax Romana, British Empire, 20th century wars); International cooperation (League of Nations/United Nations/Arab League); Otto von Bismarck and Adolf Hitler (International Baccalaureate, 2017a, p. 31).

Aquí el problema no es tanto que el abordaje de las formas de cooperación tiene un sesgo o un vicio en la misma redacción de los objetivos de aprendizaje, sino que dentro del mismo saco se incluyen sin contextualización un ejemplo del fascismo alemán con organizaciones como la ONU. La misma manera de incluir sin contexto a Hitler y a Bismarck genera ruido en la cita señalada, pues según la redacción pareciera que tanto Hitler como Bismarck son ejemplos de cooperación y no de ocupación.

Sería pertinente detenerse aquí y resaltar que Hitler, siendo uno de los grandes responsables del asesinato sistemático de los judíos como raza en la Europa continental en la primera mitad del siglo XX, se menciona en esta guía solamente en el contexto de las alianzas entre naciones y los intereses económicos nacionales. El racismo parece no ser una reflexión lo suficientemente pertinente o importante como para asignarle un apartado específico dentro de la guía al menos como ejemplo y la poca problematización además descontextualizada de la mención de Hitler

parece en sí misma dar información sobre la forma en la que el IB entiende la *raza* y, con ella, la colonialidad del poder.

### ***Currículo Respaldado***

Con respecto al currículo respaldado esta práctica de obviar lo que le corresponde al racismo de determinadas situaciones se mantiene. Uno de los elementos que más se encuentra en los libros de texto que tiene que ver con la dominación colonial es el imperialismo cultural. En otro momento en el texto se citó el siguiente apartado:

Culture. In an increasingly globalized world, culture has become fluid and may adapt and change because of new influences. This is known as cultural diffusion: the spread of cultural ideas from their place of origin to other regions groups or nations. Some might say culture has become homogenized because of this, while others may say that culture has diversified because of the increased choice and variety. Examples of cultural homogenization can be seen in figure 1.8 where global transnational companies can be found in even the most remote of places, often adapted to suit the culture and architectural style of the country they inhabit. Clothing and music are also areas where it is often said that there is one globalized or Americanized culture with people all around the world choosing to follow particular styles of fashion and listen to the same types of music. This is sometimes referred to as glocalization (Grace, 2023, p. 16).

Quisiera referirme específicamente al a segunda parte de la referencia anterior pues ya se analizó la primera parte a la luz de la subcategoría de globalización en el apartado con respecto a



la *clase*. Es evidente la capacidad que ha tenido occidente de capitalizar las diferencias culturales en pro de unas dinámicas globales de consumo que favorecen intereses de multinacionales. Lo que se obvia es que ese sincretismo cultural tiene que ver con la forma en la que se organiza ese sistema-mundo moderno/colonial. La llamada *Americanización* no es una elección, es un efecto de la dominación estadounidense en el sur global. Llama la atención que en el texto se quiere decir que de manera casi mística las personas escogen consumir los productos culturales estadounidenses.

Existe una diferencia sustancial en la forma en la que esas discusiones presentes en el currículo recomendado y respaldado se politizan y problematizan en gran parte del currículo escrito. En el Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía se hace referencia explícita a la modernidad/colonialidad y la forma en la que organiza al mundo y a la producción de conocimiento:

Utilizamos esta figura de modernidad/colonialidad porque entendemos que la modernidad implicó serie de procesos políticos, económicos y culturales mediante los cuales Europa en los siglos XVI - XIX construye una serie de outputs ontológicos, epistemológicos, estéticos y éticos que serán el *telos* de historia de las naciones que se construyan a imagen y semejanza de Europa (de manera voluntaria o por la fuerza). Para tales efectos fue necesaria la colonialidad como lado oscuro de la modernidad. Como lo explican Restrepo & Rojas (2010): “Por eso es que se tiende a escribir modernidad/colonialidad; la barra oblicua “/” indica precisamente esta relación de constitución mutua de los dos términos, así como la jerarquización entre los mismos.” (Tilatá, 2022, p. 6).

## *Currículo Escrito*

El documento del proyecto educativo institucional, aunque no hace referencia de manera explícita a elementos que puedan ser útiles para estudiar desde la colonialidad del poder como tal, el apartado citado con respecto a la globalización permite aproximarnos a una lectura de la forma en la que el colegio entiende esa división internacional del poder y esa configuración global de las estructuras sociales como puede evidenciarse en el siguiente apartado:

La educación en Tilitá se basa en mantener un balance entre desarrollar las competencias necesarias para ser exitosos en el mundo globalizado y tener la fuerza para transformar aquellas prácticas culturales, que van en detrimento de la calidad de vida como el deterioro del medio ambiente, la desigualdad social y la sociedad de consumo. Para ello, formamos estudiantes que tengan proyectos de vida orientados al crecimiento permanente de sí mismos y de su comunidad (PEI, p.4-5).

La dimensión referente a la *clase* de la globalización fue ya analizada, sin embargo, desde la propuesta analítica decolonial la esta subcategoría tiene elementos que se relacionan directamente con la *raza* en términos de su papel en la consolidación de una *colonialidad del poder*:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno

de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza* (...) (Quijano, 2000, p. 202).

No es separable, para Quijano, la globalización de la misma idea de *raza* pues ésta es instrumento y aquella es el estadio evolutivo del proceso del capitalismo moderno/colonial. A diferencia de lo que se pudo haber problematizado en el capítulo anterior al respecto del momento en el que se ubica la globalización, desde esta perspectiva la conceptualización y localización en un lugar específico en la historia sí es importante pues permite rastrear las implicaciones globales de la clasificación racial.

Asumir la globalización como una suerte de lectura de coyuntura frente a la cual hay que preparar a los estudiantes, en lo que respecta a la *raza* es problemático pues por un lado asume que las relaciones de poder entre Occidente (más como proyecto que como espacio geográfico) y el resto del mundo son una realidad dada que hay que asumir; y por el otro, oculta los efectos que traen esas relaciones.

Con respecto al ocultamiento de esas realidades, el autor Fernando Coronil, señala la manera en la que antes de la globalización los discursos eurocéntricos abiertamente señalaban el sometimiento colonial, pero en la globalización no solamente no se señalan directamente, sino que además se ocultan.

En vez del eurocentrismo de los discursos occidentalistas anteriores, el cual opera a través del establecimiento de una diferencia asimétrica entre el Occidente y sus otros, el “globocentrismo” de los discursos dominantes de la globalización neoliberal esconde la presencia del Occidente y oculta la forma en que éste sigue de-

pendiendo del sometimiento tanto de sus otros como de la naturaleza (Coronil, 2000, p. 90).

En contraste, la perspectiva desde el área de Ciencias Sociales y Filosofía reconoce la relación entre la clasificación racial con la división internacional del trabajo y ambas con la subalternización de sujetos y saberes. Además, parece que también se recoge dentro de la crítica del grupo modernidad/colonialidad:

Utilizamos esta figura de modernidad/colonialidad porque entendemos que la modernidad implicó una serie de procesos políticos, económicos y culturales mediante los cuales Europa en los siglos XVI - XIX construye una serie de outputs ontológicos, epistemológicos, estéticos y éticos que serán el *telos* de historia de las naciones que se construyan a imagen y semejanza de Europa (de manera voluntaria o por la fuerza). Para tales efectos fue necesaria la colonialidad como lado oscuro de la modernidad. Como lo explican Restrepo & Rojas (2010): “Por eso es que se tiende a escribir modernidad/colonialidad; la barra oblicua “/” indica precisamente esta relación de constitución mutua de los dos términos, así como la jerarquización entre los mismos” (Tilatá, 2023, p. 17).

Existen entonces, diferencias estructurales dentro del currículo escrito que tal vez sintetizan un poco las diferencias encontradas entre los documentos estudiados (tanto del currículo escrito como del currículo recomendado y respaldado) y las posturas de los educadores dentro del aula. Mientras que los documentos oficiales deciden no nombrar que las relaciones sociales en el marco de la globalización son racistas en la medida en la que desconocen la *colonialidad del poder* en el relacionamiento entre Estados, los documentos de enseñanza del área sí los nombran.

### ***Currículo Enseñado***

De manera similar a como ocurre en el Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía, los relatos de los profesores en las entrevistas comprenden que la *raza* implica la construcción de un orden social jerárquico. La comprensión de la *raza* no es una en la que se oculte o se intente matizar o trivializar los efectos en términos de la división internacional del trabajo, de la deslocalización de la producción o en el que se responsabilice a los sujetos de manera individual por los problemas estructurales.

La clasificación colonial es reconocida de manera directa y es abordada desde su complejidad. No solamente como una concepción de la diferencia efecto de las relaciones sociales de producción, sino que se reconoce también en su dimensión epistémica:

Y que históricamente se ha hablado de razas, pero esta concepción ha sido tan fuerte que ha tenido unos efectos en la humanidad muy grandes, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial, a partir de esa distinción de razas. Y en la que, incluso, es lo que hablamos con los estudiantes, es una cosa bastante reciente entendiendo que hay una clasificación de seres humanos a partir de estas características físicas y que dentro de esa clasificación se establecen rangos de superioridad/inferioridad y, en ese sentido, hay unos considerados de raza superior que hacen una serie de prácticas de eliminación de esas consideradas razas inferiores. Y que esas concepciones se sustentaban con una serie de pseudociencia para justificar esa clasificación y ese dominio de unos grupos frente a otros. Eso es lo que hemos trabajado en clase (Profesora #1, entrevista personal, 2023).

Desde la perspectiva citada, se identifica que la comprensión de la *raza* se da desde una perspectiva estructural. Se desnaturaliza, y en alguna medida se deslegitima, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la opresión en términos de *raza* cuando se trae sobre la mesa y se sitúa en el centro de la discusión para ser evaluada como una categoría histórica que configura realidades materiales y que pasa por la subalternización de sujetos y saberes.

La profesora citada ha sido también la encargada del diseño del plan de estudios de la asignatura de Sociales Colombia que se encarga específicamente de la enseñanza de las Ciencias Sociales para el caso del país. Dentro de sus reflexiones está la posibilidad de la territorialización de las discusiones aun cuando el currículo recomendado parezca no encontrar esto como relevante.

En otras entrevistas se encontró un desarrollo de la idea previamente planteada y la conexión directa que se hace en el equipo de profesores entre la diferenciación racial y las relaciones sociales de producción:

Ellos terminan de ver en 7mo lo que es el período colonial entonces, parte de lo que yo necesito empezar para abordar el siglo XIX es proponer la lectura de unas linealidades muy claras con respecto a cuáles son estas estructuras de la colonia. Unas de las continuidades son las estructuras raciales. A través de una lectura de quienes son los rostros visibles de las luchas independentistas y de la manera como la categoría de raza con respecto a las negritudes y las comunidades indígenas y cómo esas identificaciones se ponen en jaque con respecto a los

movimientos realistas. Es porque existen esquemas económicos que hacen que ciertas personas no se sientan recogidas dentro del proyecto independista. Y lo anterior no radica en una filiación irreflexiva con respecto a la colonia. Si las comunidades raizales, o las negritudes o las comunidades indígenas lucharon con los realistas no fue solamente porque estaban siguiendo órdenes. Este abordaje se da en el marco de la intención de plantear que no necesariamente los blancos son ricos y los negros son pobres, sino la clase de consecuencias que tiene las distinciones de raza por supuesto que tiene incidencia en los modelos económicos y en los modelos políticos; no se pueden leer esas dos cosas como distintas (Profesor #3, entrevista personal, 2023).

Entiendo que la comprensión de los profesores es específicamente crítica porque, aun cuando es recomendado que asuman una postura en la que la historia es un conjunto de hechos estáticos que deben ser enseñados como circunstancias dadas, que además incluyen contenidos que también deben ser asumidos como dados, permiten plantearse reflexiones que lo cuestionan. Aun cuando la enseñanza de los procesos de independencia ha tenido la intención histórica de situar la autonomía y la libertad de los pueblos nuestroamericanos, los profesores han asumido la tarea de separar la descolonización de la decolonialidad y apostarle a esta última.

Con Restrepo & Rojas se recuerda la importancia de tener en cuenta la diferencia entre la política y lo político, razón por la cual el alcanzar una independencia con respecto a las instituciones políticas, no significa alcanzar una independencia que también sea ontológica (en el sentido del *ser*) o epistémica (en el sentido del *conocer*):

La descolonización se tiende a circunscribir a lo que se ha denominado independencias políticas de las colonias, que para las Américas empieza a finales del XVIII y aún no termina (piénsense en el caso de Puerto Rico o Martinica) y en África y Asia se despliega con particular intensidad en el siglo XX. La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado (Restrepo & Rojas, 2010, pp. 16–17).

El proyecto que se asume entonces es el proceso también de develar las intenciones de los discursos detrás de la culminación de la emancipación en la consolidación del Estado-Nación como si en él se encontrara la realización del espíritu absoluto, y como si tal cosa no fuera contraria a los intereses de esos pueblos nuestroamericanos. El Estado-Nación de ninguna manera resuelve el problema estructural de la diferencia colonial y de sus consecuencias materiales pues ha sido instrumento de las élites nacionales regionales y locales y se han puesto en fusión del interés extranjero.

Enseñar que la independencia es el culmen del proceso de emancipación significa que ya no hay nada más que se pueda decir o hacer frente a ello; que todas las otras disputas, tal vez de los pueblos que no se vieron recogidos con las disputas independentistas o tal vez por esos efectos de la colonialidad que no pasan por la política, sino que tienen que ver con la forma en la que vemos el mundo, o no son pertinentes o son desproporcionadas. La invitación en este caso de los



profesores del área es tal vez la de también invitar a una *pedagogía de la esperanza* en la que se entienda la historia como posibilidad desplegando la disputa también a lo ontológico, lo epistemológico y lo estético.

La diferencia colonial es puesta sobre la mesa de manera crítica con respecto a las configuraciones históricas del racismo, pero además se reconoce que la *raza* no aborda solamente una sección de los procesos de subjetivación en el capitalismo contemporáneo.

Aquí lo que propone otra profesora:

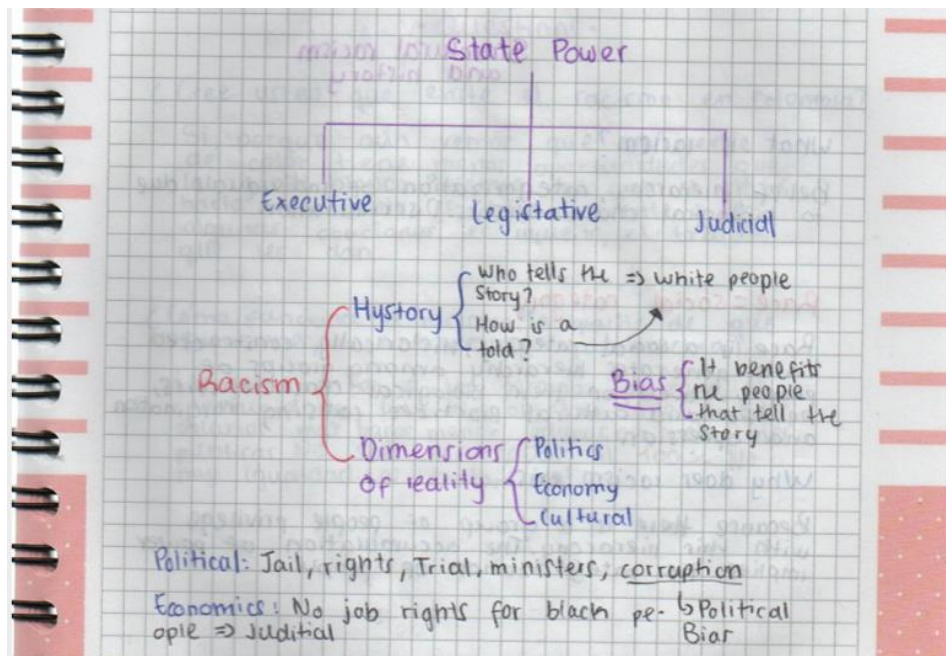
La pregunta grande en términos pedagógicos que luego se va poner en didácticos es “¿por qué resulta útil construir una diferenciación racial para un ejercicio de opresión?” Para que haya un entendimiento que no se quede en los “buenos y malos” y busque razones de fondo (Profesora #2, entrevista personal, 2023).

Con estos elementos citados es posible decir que el currículo enseñado tiene dentro de sí una contradicción fundamental que puede ser especialmente problemática. Dentro de las subcategorías anteriores se han encontrado contradicciones o diferencias conceptuales, pero esta contradicción además de ser conceptual parece ser política. Visto a un nivel micro, esto puede causar problemas al interior de la institución pues si se hace consciencia frente a esta diferencia, la postura institucional estará respaldada tanto por el currículo recomendado, como por el respaldado y el escrito. El abordaje de los educadores plantea una postura estructuralmente diferente a la de los documentos observados previamente con excepción del documento del Marco Conceptual del área de Ciencias Sociales. Los profesores del área parecen ir, en lo que

respecta a su abirdaje en contravía de lo que se propone en el currículo recomendado, respaldado, y una parte del escrito.

Quisiera detenerme en este punto y señalar la manera en la que se lleva al aula la *raza* en términos de la *colonialidad del poder* refiriéndome a dos ejemplos puntuales ambos de la enseñanza de Ciencias Sociales en el grado 6to. El primero de ellos tiene que ver con la pregunta al respecto del racismo estructural y su relación con la historia. Aunque no se contemplaba directamente dentro de la planeación (Vertical planning I&S MYP), al encontrar un vacío conceptual se decide que se abordará la definición de racismo y la razón por la cual es posible decir que este es un ejemplo de un ejercicio de poder que funciona de manera estructural.

Dentro de la explicación de la sesión, los estudiantes tomaron apuntes como los que se presentan a continuación:



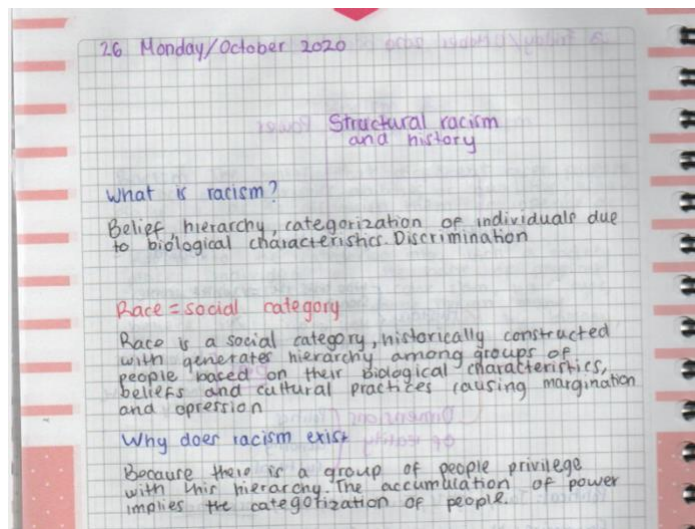
**Ilustración 6 Racismo estructural**

En este fragmento de los apuntes se describe de manera somera la estructura del Estado-Moderno y una referencia algo superficial pero explícita al respecto de la manera en la que el racismo funciona de vinculada a unas instituciones políticas específicas. Además, se puede observar de manera explícita el hecho de que se nombra que existen diferentes dimensiones de la realidad social (lo económico, lo político y lo cultural) en las que funciona el racismo.

Dentro de la misma temática, en la clase inmediatamente siguiente (entre un viernes 23 de octubre de 2020 y un lunes 26 de octubre de 2020) se va a intentar construir en clase la definición de racismo en el contexto en el que el ejercicio del poder funciona a través de las instituciones políticas y económicas y, en esa medida, es entendido como poder estructural.

Esta actividad fue posible pues se pidió a los estudiantes ver las películas de A Time to Kill y To Kill a Mockingbird que, desde lugares muy similares, ponen sobre la mesa la relación entre el sistema de justicia penal en EE.UU., y la violencia material y simbólica que han vivido las poblaciones negras especialmente en el sur del país.

Ilustración 7 Racismo en EE.UU



Esta actividad fue específicamente útil porque permitió introducir la unidad al respecto de África que sí está en los planeadores, luego hace parte del currículo escrito, sin embargo, en este subtítulo se abordó una actividad específica que permitió llevar a cabo las intencionalidades del currículo escrito.

La unidad mencionada (Unit #2, 6th grade, MYP) es la que pretende abordar los elementos específicamente geográficos en una introducción a las Ciencias Sociales que por primera vez se está enseñando de manera disciplinar. Los estudiantes tienen como objetivo el comprender las principales herramientas de estudio geográfico, específicamente el mapa, su intencionalidad y

sus características. Los estudios de caso para esta unidad se escogieron exclusivamente dentro del territorio africano en el marco del reconocimiento que este es territorio que se aborda poco en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.

### **Colonialidad del Ser**

La colonialidad del ser tiene una importancia central en este trabajo pues son diferencias ontológicas las que eventualmente constituyen las diferencias frente al sentido y propósito de las Ciencias Sociales, pero también frente al *para qué* de la educación. Desde esta perspectiva son especialmente relevantes los discursos y las prácticas que se dirijan a la consolidación de una perspectiva ontológica monolítica homogeneizante o que, por el contrario, reten ese proceso histórico y promuevan la construcción de otras subjetividades.

La dimensión ontológica de la colonialidad nos permite aproximarnos de manera crítica a esos discursos sobre la diferencia colonial que se han construido desde la negación, persecución, invisibilización o hasta eliminación del *otro* que configura el proyecto civilizatorio, que no empieza con la modernidad/colonialidad, pero encuentra asidero allí como legitimante de la aproximación de occidente con su *otro* a lo largo de la historia:

Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la *carga del hombre blanco*, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente *superior y normal*. Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a

ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales (Lander, 2000, p. 25).

Pero, entonces cómo se entiende ese *ser* de la colonialidad no solamente desde la perspectiva de ese tipo ideal que construye el proyecto civilizatorio del hombre blanco. *¿Cuál es el sujeto de la colonialidad?* Y *¿cómo influye esta pregunta en el abordaje de la raza en la enseñanza de Ciencias Sociales?* Para intentar proponer algunos elementos para responder esta pregunta haciendo también uso de la información recogida se propone la reflexión de Maldonado-Torres (2007) y Restrepo & Rojas (2010) frente a lo que en ambos textos se recoge como el *Dasein*, en su comprensión como “ser-ahí”, para los colonizados es el *damnés* de Fanon (1965). Más adelante se planteará también la relación explicativa que proponen estos autores entre la colonialidad del ser y la colonialidad del saber.

### ***Currículo Recomendado***

Con respecto al currículo respaldado, aunque se abordaron desde temáticas no necesariamente relacionadas es posible que todos los documentos compartan una postura específica con respecto al ser en la configuración de las relaciones desde la colonialidad. En un primer momento, al respecto del documento de los DBA en realidad hay más información en términos de las ausencias que en términos de las referencias explícitas que hay en el documento al respecto de la subalternización de sujetos o de prácticas culturales. Sin embargo, hay algunos elementos que serán importantes señalar.

El primero, muy común dentro de los libros de texto, es la forma en la que siempre se señalan las sociedades no occidentales como anteriores, antiguas, arcaicas, previas, como la incompletud del desarrollo de la humanidad, como aquel pasado que no pudo llegar a ser: “Compara la estructura social, política y económica de las sociedades prehispanicas, con las sociedades actuales del continente americano, y establece similitudes y diferencias en sus procesos históricos” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 31). Si se compara con la forma en la que en el mismo texto se referencia el pasado griego o romano se encontrará la evidencia para reconocer que se sigue asumiendo como realidad ese gran metarrelato de la “Historia Universal”, pues esos pasados romanos y griegos sí son pertinentes en la comprensión de la realidad contemporánea, porque sí hacen parte de nuestros antecedentes como sociedad.

Esta postura se puede encontrar un poco controvertida más adelante en el mismo documento cuando de manera explícita se hace referencia a las discriminaciones así: “Explica algunas situaciones que develan prejuicios y estereotipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia, que han sufrido históricamente grupos como: mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 41). No obstante, como ha sido observado en este tipo de documentos a lo largo de la presente investigación, pareciera que la violencia de la subalternización de identidades o subjetividades no se asume como estructural sino como un fenómeno que ocurre en ocasiones.

No es azaroso el uso de la palabra tolerancia en este tipo de contextos pues en ella hay una comprensión específica de la diferencia y una manera de relacionarse con ella. La importancia de aproximaciones interculturales es que devela el racismo o la diferencia colonial en las propuestas analíticas que partan desde una posición de tolerar esa diferencia. El sólo reconocimiento de

actores sociales que tienen diferentes prácticas culturales o que se relacionan de forma distinta implica que se obvia que el racismo implica la jerarquización de esas prácticas culturales, que además pueden o no reificar esas diferencias coloniales.

Más adelante, y en general en los documentos al respecto del currículo recomendado, esa diferencia entre la civilización y las experiencias de las comunidades políticas no occidentales estará resaltada sistemáticamente. Dentro del documento de Lineamientos curriculares, no solamente se hace referencia a la civilización como el culmen de la creación política de la humanidad sino que además se hace referencia de manera tácita a una suerte de estado de naturaleza que es superado mediante esa organización política del proyecto civilizatorio: “El hombre y la mujer son el resultado de un complejo proceso evolutivo que, si por una parte los hace capaz de crear civilización, los sitúa por otra, como los seres más indefensos en la prolongada infancia, necesitado de toda la protección y posibilidades que les brinde la cultura en la que nacen” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 58).

Antes de pasar a la siguiente parte del documento será necesario señalar que uno de los limitantes específicos de este trabajo de investigación con respecto al estudio de este tipo de textos del currículo recomendado es que, de todas maneras, la relación que tiene la enseñanza en Tilatá de las Ciencias Sociales pasa por la pertenencia de dicha comunidad a un *yo* que conoce que es reconocido y validado por el Ministerio de Educación Nacional. El sujeto blanco-mestizo privilegiado de clase alta nunca ha dejado de ser sujeto *cognoscente* ni excluido de ese *cogito* cartesiano; entre otras cosas por compartir la lengua.

Uno de los elementos encontrados que no estaba previsto en esta investigación era el tema de las lenguas de instrucción de las asignaturas. Es evidente que una de las formas de colonialidad



en la enseñanza de las Ciencias Sociales en programas internacionales es el hecho de que deba ser enseñada en inglés. Pero el hecho de que el IB no solamente invite, sino que exija que los colegios que compren sus programas tengan una *política de lengua* no estaba previsto. Más que una “recomendación” es una exigencia que es presentada en el momento de la certificación. Sin política de lengua, al menos para el programa de años intermedios (MYP) no hay certificación.

El IB, en el texto *MYP: From principles into practice*, define lo que se va a entender como política de lengua de la siguiente manera:

Developing a language policy<sup>10</sup>. The IB document Guidelines for developing a school language policy (2008) contains detailed information on how to create and use effective policies that support multilingualism in all IB World Schools. A school language policy provides a dynamic framework for promoting the development of interpersonal communicative skills, threshold literacy that leads towards academic language proficiency, and confident identities. The language policy must include (as applicable): support for mother tongues; support for students who are not yet proficient in the language of instruction; learning of the host country or regional language and culture. The language policy takes into

---

<sup>10</sup> La palabra *política* puede tener múltiples traducciones al inglés. Cuando nos referimos a *La política* como ese conjunto de instituciones que interactúan dentro de un marco legal e histórico, podemos decir *-politics-*. Pero cuando nos referimos a un proyecto que implicará el ajuste de las prácticas de dichas instituciones, actores e instrumentos, en español también le decimos *política* en inglés se dice *-policy-*. El aspecto específicamente interesante es que esta palabra se usa casi exclusivamente en el contexto de lo público para referirse a las políticas de Estado; *policy* se usa casi que de manera intercambiable con política pública.

account the needs of students in language and literature and language acquisition courses (International Baccalaureate, 2015, p. 46).

La relación entre lengua e identidad no se le escapa a la organización del IB al punto que una política de lengua eventualmente puede promover lo que ellos llaman *identidades seguras de sí mismas*. La explicación de lo anterior podría hacerse en términos de la mención explícita de la lengua materna y el deber institucional de ofrecer apoyo para el desarrollo de la misma, así como el apoyo a los estudiantes que no tienen tantas habilidades en el manejo de la lengua de instrucción. Sin embargo, en el mismo apartado citado se hace explícito que todas las anteriores responsabilidades deben ser puestas en función de la adquisición de habilidades comunicativas en el lenguaje académico<sup>11</sup>.

No obstante, una de las preocupaciones del apartado anterior en términos de la enseñanza (no específica de las ciencias sociales, sino en general), es *¿qué pasa cuando la lengua de instrucción de la asignatura no es la misma que la lengua materna de los estudiantes?* La metodología y las aproximaciones didácticas por más de que se propongan críticas tendrán que estar en función de la adquisición de las herramientas no solamente para que los estudiantes puedan expresarse en esta lengua extranjera sino para que además desarrollo habilidades de pensamiento en esta lengua.

---

<sup>11</sup> Aquí nos podríamos encontrar con otro problema de traducción pues en inglés tenemos la misma palabra (*language*) para dos fenómenos diferentes: lengua y lenguaje. En ocasiones, para precisar se usa *tongue* para hablar de lengua en este contexto. Sin embargo se asume en este caso que la traducción sería lenguaje académico.

Se podría plantear la pregunta: ¿cómo se puede promover identidades seguras de sí mismas cuando la política de lengua que privilegia la lengua de instrucción de las asignaturas? No se quiere plantear aquí que el IB no esté considerando entornos culturales diversos. Es más, se podría decir que la redacción específica del apartado citado anteriormente da a entender que la política de lengua tienen la intención específica de diseñarse y a aplicarse en entornos con características lingüísticas diversas. Sin embargo, como con el uso que se estudió en el apartado anterior de la *interculturalidad* y *el multiculturalismo* parece que el *multilingüismo* tiene la misma intención de ocultar la una diferencia colonial: no todas las prácticas lingüísticas entran a un espacio social, menos uno académico, de la misma manera o se relacionan con otras en esos espacios de la misma manera. Y la explicación de lo anterior se puede hacer desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad.

If we could detect a reorientation of philosophical and scientific discourses toward the beginning of the seventeenth century, it would be worthwhile to note that such reorientation was attached to specific languages (the languages of the modern period: English, German, French) and coincided with the moment in which Amsterdam began to replace Seville as the Western center of economic transactions at the closure of the Renaissance/early modern/colonial period and the opening up of the Enlightenment/ modern/colonial period (Mignolo, 1995, p. viii).

La reorganización filosófica y científica de los discursos a la que hace referencia Mignolo está necesariamente vinculada a la consolidación del inglés, el alemán y el francés como lenguas

nacionales-estatales en la fundación de la modernidad. El nacimiento del Estado-Nación moderno/colonial no puede separarse de la consolidación de esas lenguas también en el marco de los poderes regionales en Europa en ese contexto del nacimiento moderno de la esclavización y explotación de los territorios periféricos.

Para el IB, más que lenguas oficiales/administrativas, hay lenguas de trabajo, pero curiosamente no son las que menciona el texto de Mignolo sino son el francés, el inglés y el español:

If the language of instruction of the school is not one of the IB working languages (English, French, Spanish), the pedagogical leadership team must develop plans to ensure the consistent implementation and development of the programme. The MYP coordinator and at least one teacher per subject group must be bilingual, including one IB working language, so that they are able to attend training and access IB documentation. The school must put in place structures and systems to ensure that all teachers are given the opportunity to understand the philosophy and implementation of the programme, regardless of their language profile (International Baccalaureate, 2015, p. 46).

Por un lado, en una época de desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación, donde la traducción no tiene mayor dificultad, el dar la explicación que el coordinador escolar de la aplicación del MYP en las instituciones educativas debe ser bilingüe para que los colegios tengan conocimiento de los textos de la organización es, a lo sumo, ingenuo. Si se le asigna intención a dicha práctica es posible decir que es fundamental para la organización del IB que las instituciones educativas se organicen alrededor de la elección de

personas en la dirección que estén inmersas en el espacio cultural que privilegia la comunicación en las lenguas mencionadas. De igual manera, es intencional que las lenguas *de trabajo* del IB sean precisamente las lenguas más comunes de los países que experimentaron en sus territorios la carga del colonialismo.

Por otro lado, como lo menciona el texto, no importa el “perfil lingüístico” de los profesores de la institución, ella debe poner en práctica estructuras y sistemas para garantizar que todos los profesores tengan la oportunidad de entender la filosofía e implementación del programa. O sea, en el fondo las prácticas lingüísticas diferentes no son importante en tanto se pueda asegurar el cumplimiento del programa en las lenguas del programa. Esto además es mencionado señalando que al menos un profesor de cada uno de los grupos de las asignaturas debe ser bilingüe. Si se suma a este contexto lo mencionado en capítulos anteriores al respecto de la certificación de Tilatá como un colegio bilingüe (inglés-español) ¿qué tipo de relaciones se construyen tanto con los estudiantes como con la didáctica misma de las asignaturas? ¿qué implica la enseñanza de las Ciencias Sociales en una lengua extranjera tanto para la ella como para los estudiantes que se educan en estos contextos?

Junto con Mignolo, Santiago Castro-Gómez ha abordado el papel que juega la lengua y su instrucción en territorios no occidentales en la consolidación del proyecto moderno/colonial:

En este proceso taxonómico jugaron también un papel fundamental las gramáticas de la lengua. González Stephan menciona en particular la *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, publicada por Andrés

Bello en 1847. El proyecto de construcción de la nación requería de la estabilización lingüística para una adecuada implementación de las leyes y para facilitar, además, las transacciones comerciales. Existe, pues, una relación directa entre lengua y ciudadanía, entre las gramáticas y los manuales de urbanidad: en todos estos casos, de lo que se trata es de crear al *homo economicus*, al sujeto patriarcal encargado de impulsar y llevar a cabo la modernización de la república (Castro-Gómez, 2000, pp. 150–151).

Pareciese que, especialmente para el caso de la enseñanza escolar y de las Ciencias Sociales, los manuales de urbanidad han sido reemplazados por una serie de prácticas pedagógicas que de manera menos explícitas relevan el proyecto civilizatorio de la modernidad/colonialidad pues ambos están directamente relacionados con la construcción de nación e implican una modificación de unas prácticas culturales de manera higienizante.

Tanto Gayatri Spivak (2012) como Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) abordan las implicaciones de las experiencias del colonialismo en la India y en África respectivamente en términos de la enseñanza de la literatura inglesa en contextos culturales diversos. Ambos relatan la manera en la que la enseñanza escolar (pero también en instituciones de educación superior) de la lengua y de la literatura inglesa separan a los sujetos de su experiencia con su propia cultura. El lugar que tiene la lengua en la cultura es fundamental y el papel específico del inglés y de la lengua inglesa ha sido el de interferir en la autonomía de los pueblos colonizados de construir sus propios relatos y sus propias prácticas culturales.

All this is carried by language. Language as culture is the collective memory bank of a people's experience in history. Culture is almost indistinguishable from the language that makes possible its genesis, growth, banking, articulation and indeed its transmission from one generation to the next. (...) Thus, the second aspect of language as culture is as an image-forming agent in the mind of a child. Our whole conception of ourselves as a people, individually and collectively, is based on those pictures and images which may or may not correctly correspond to the actual reality of the struggles with nature and nurture which produced them in the first place (wa Thiong'o, 1986, p. 14).

Ngugi wa Thiong'o hace una lectura de los países africanos que por las características específicas de sus procesos de colonización han sido obligados a hablar inglés y sitúa de manera específica el caso de Kenia. Aunque todos los procesos de colonización tienen sus especificidades, por las linealidades del proyecto moderno/colonial, aun en el caso en el que han sido realizados por diferentes Estados-Nación moderno/coloniales es evidente que no están tan distanciados los proyectos de consolidación e imposición de lenguas en el proyecto civilizatorio post-renacentista y los actuales en los casos mencionados.

Dentro de este apartado, hilando con la temática de la lengua como proyecto civilizatorio, también es importante señalar la definición que se da en la guía de individuos y sociedades para el MYP de civilización:

Civilization is a concept used to describe forms of social organization that are usually large, complex and have achieved a certain level of urbanization and cultural development. To become a civilization, a society usually undergoes a

series of change processes, which lead to social development and organization in the society. Even though the concept of civilization was originally associated with a greater degree of advancement or development of a social organization, this relationship has been questioned by some historians for containing an overt value judgment (International Baccalaureate, 2017a, p. 64).

No cabe duda que la categoría de civilización es una que cualquier sociedad entiende como deseable, en la medida en la que dentro de su campo semántico se encuentran, para el IB, la urbanización y el desarrollo cultural. No obstante, la organización decide cerrar esta definición señalando que existen ciertos historiadores que han planteado algunas dudas o cuestionamientos frente a la civilización pues puede contener un nivel de juicio. No dice nunca juicio frente a qué o por qué, sin embargo, lo señala y lo pone sobre la mesa.

### ***Currículo Respaldado***

Como es de esperarse el currículo respaldado va a incluir una serie de contenidos y ejercicios de indagación con respecto a la civilización en el marco del estudio de la historia:

WHAT IS A CIVILIZATION? Civilization is a term used to refer to an advanced society at a particular time period in history. Civilizations developed from earlier hunter-gatherer societies to be more centrally controlled and organized and, therefore, more complex. The main reason why this change happened was because of the advances in farming techniques that allowed greater levels of production. This meant the people could focus on a wider range of other jobs, Work diversified to include builders, craft workers and religious and



governmental positions. This led to the development of power structures and the development of city states, often with impressive buildings and specific cultural and belief systems. One problem with using the term civilization is that there are many different ways we could interpret 'advanced' society which may be down to our individual perspective. Consequently, that can lead us to view other societies at the time as uncivilized or primitive, the term barbarian has often been used to describe non-civilized people but at times this can be misleading (Grace, 2019, p. 52).

En los diferentes apartados de los libros de texto el currículo recomendado habla de la importancia de la civilización como una suerte de transición hacia el desarrollo de las diferentes sociedades humanas. La “interculturalidad” que se ha mencionado que tiene el IB le alcanza en los libros de texto para señalar que algunas sociedades no occidentales alcanzaron también tal nivel de desarrollo que se permite llamarles civilizaciones, sin embargo, siempre que se hace referencia a estas civilizaciones no occidentales se hace para señalarlas como estáticas, monolíticas y siempre pretéritas; nada de lo que habría de decir de ellas es útil en un escenario contemporáneo.

### ***Currículo Escrito***

Dentro del currículo escrito se encontraron algunas posturas abiertamente contradictorias con respecto a las aproximaciones tanto del currículo recomendado como del currículo respaldado en términos de la colonialidad del ser.

El nombre del colegio es en sí mismo un elemento que puede hablarnos de la manera en la que se aborda la colonialidad del ser:

“Tilatá”, quiere decir: “Alegría en el lugar de la labranza”, en Muisca. Esta palabra refleja el sentido de nuestro proyecto: valoramos la alegría y el entusiasmo con que asumimos todo lo que hacemos; el vínculo con las personas que nos rodean y con el lugar al que pertenecemos; y el trabajo, como una forma de realización personal, entendiéndolo como la capacidad de transformación y aprendizaje que tenemos todos los seres humanos (PEI, p.6).

Aunque en ningún otro momento se menciona el reconocimiento explícito de la herencia muisca dentro de las perspectivas pedagógicas, didácticas, metodológicas o epistemológicas, es decir, en una cuestión tan identitaria como puede ser el nombre del colegio, el escoger una palabra que no sea castiza o una palabra que haga referencia a algún territorio de algún Estado-Nación (como es común en los colegios de élite en Colombia) habla de la manera en la que se comprende la identidad y la diferencia colonial y el papel que esta institución puede ocupar en un contexto pedagógico específico.

En la entrevista con la fundadora del colegio se explicó un poco la forma en la que fue escogido el nombre y aunque se llega a él casi que, de manera azarosa, no le quita el lugar que tiene al respecto de la manera en la que se gestan unas relaciones de significación en una institución educativa que tenga un nombre de herencia muisca:

Sí, sí. Pues mira la verdad, verdad, yo no lo busqué él me llegó. El nombre, yo no sé si te acuerdas de la historia de cómo llegó el nombre. Bueno yo estaba ya pues... eh había empezado el colegio con Rosita, no sé si sabes esa historia y bueno... y teníamos muchas cosas listas, pero no teníamos el nombre. Yo quería que fuera muy colombiano. No necesariamente indígena, pero sí colombiano, de raíz. Yo estaba peleando un poquito en ese momento con los colegios bilingües internacionales, estas pretensiones de ser gringos (...) que me enfermaba y bueno (...) y empecé a llamar amigos, a una amiga no sé qué... “oiga ayúdeme estoy buscando nombres” y buscaba y buscaba y un día me llamó un amigo y me dijo “mire este nombre me parece que le puede resultar”, un compañero de la universidad. “Tilatá”, que nombre tan raro y empecé “bueno Tilatá, Tilatá, suena, suena bonito” entonces lo escogí más por la sonoridad el nombre. Ah no y le pregunté “y bueno qué quiere decir Tilatá”. Me dijo “es el nombre de un estrato geológico antiguo en la sabana, el estrato más antiguo que hay en la sabana. La sabana fue un marcarío en algún momento y ese estrato que quedó se llama el estrato Tilatá”. “Está en un libro de Ernesto Guhl si quiere ver”. Me gustó más el nombre que el significado pues decía “lindo” porque yo siempre he tenido como mucho arraigo, la tierra, yo soy campesina, yo tengo alma de campesina, entonces me gustó más por la sonoridad en realidad. Después, muchos años después cuando ya estaba el colegio, ya habíamos empezado todo, ya me había separado de Rosita yo me quedé con el nombre y ella se quedó con otras cosas y vino un papá y me dijo “le tengo un regalo” prepárese un video beam y me contó que se había puesto a hacer una investigación y que Tilatá era una palabra muisca que

quería decir alegría en el lugar de la labranza (directora General, entrevista personal, 2023).

En la misma línea en el documento del Marco conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía, se nombra en repetidas ocasiones aquello de la enseñanza de este grupo de disciplinas que tiene que ver con el contexto de un territorio periférico, andino, sur global:

En una sociedad como la colombiana, en la que muchas formas de producción, prácticas culturales, lenguas y experiencias co-existen (en el mejor de los casos) en un mismo espacio y “comunidad” política, el análisis y las prácticas investigativas de las Ciencias Sociales europeas de los siglos XVIII y XIX se quedan cortas al estudiar lo que René Zavaleta ha nombrado la sociedad abigarrada (Rivera Cusicanqui, 2019). La fragmentación que nos propone el mundo contemporáneo requiere herramientas epistemológicas y pedagógicas que se planteen por fuera del pensamiento hegemónico que se ha querido plantear como universal. Que la [H]istoria como disciplina, que asumía el devenir de la existencia humana como lineal y ascendente, entienda que “(...) estas formaciones abigarradas del mundo indígena/popular siguen caminando con el pasado ante sus ojos y el futuro en sus espaldas.” (ibid., pg. 46) (Marco Conceptual, pp. 3-4).

Dentro del apartado se hace referencia explícita al texto de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), la autora hace un recorrido por la historia y el contexto en el que René Zabaleta, un marxista boliviano, construye y utiliza el concepto de *abigarramiento* para describir las sociedades, que

por las características de sus relaciones sociales de producción y su relación con la economía global, tienen dinámicas específicas que se escapan de las categorías analíticas de un marxismo que se construyó en el marco de un capitalismo fabril.

Esta aproximación específica es coherente con una postura que busca situar la enseñanza en un contexto concreto y resaltar la misma construcción de conocimiento en Ciencias Sociales de intelectuales militantes de las mismas latitudes en las que se enseña al respecto de esa misma sociedad que se estudia.

Es así que en los planeadores de unidad se encontraron problematizaciones incluso del lugar de temáticas como la de la antigua Grecia:

Students will analyse thoroughly the process by which Ancient Greek society was built around the idea of Civilization and Barbarism, generating a social hierarchy. They will problematize Athenian Democracy and will attempt to advocate for those who are left out of the definition of citizenship (Planeador de Unidad 6to).

Para el plan de estudios en 6to está la comprensión de la antigua Grecia, pero en este caso se decidió hacer un abordaje crítico en el que se le pidió a los estudiantes hacer una indagación al respecto de la ciudadanía restrictiva en la antigua Atenas y la manera en la que la experiencia democrática que tanto se resalta en los libros de texto de Ciencias Sociales implicaba unas relaciones sociales en las que existían diferenciaciones sociales problemáticas.

Para estos efectos se recurrió a reflexiones críticas de la sociedad ateniense de la época, pero, además a la problematización de los mismos textos de Aristóteles que, en *La Política*, concibe una separación ontológica entre aquellos que, por hablar griego, pueden pensar la polis y, por lo mismo pueden practicar la política. El *otro* en Aristóteles es el que no habla griego, que no puede pensar la construcción de sociedades complejas y que, por lo mismo puede ser obligado a trabajos forzados.

### ***Currículo Enseñado***

En el currículo enseñado se harán evidentes esas contradicciones que existen entre los documentos del IB y del MEN con las prácticas que se intentan llevar al aula en el caso concreto del abordaje de la *raza* en términos de la Colonialidad del Ser.

En la entrevista con el profesor de filosofía surgió el siguiente cuestionamiento:

Tengo un autor en mente que es W.E.B. Dubois. Cuando estamos hablando de doble consciencia y que ese análisis de la doble consciencia tiene que ver también con el surgimiento de la sociología. Y que eso también me permite tener ciertas discusiones epistemológicas con los estudiantes, apropósito también de esa pregunta ¿qué tienen de científicas las Ciencias Sociales? Y el caso que me gusta traer a colación es el de Dubois, pero por supuesto que también es difícil decir si es que nos apela ese concepto de la doble consciencia como latinoamericanos o no. Y el reto también es si ellos logran dimensionar la importancia de que ese concepto surge de ese lugar en el marco de las dificultades que tiene y que hasta cierto punto son analógicamente parecidas a este contexto, pero tampoco son las

dificultades que tienen los estudiantes. O no sé si también me falta hilar más fino y sí hay formas para conectar la doble consciencia con por ejemplo su experiencia como estudiantes IB. Porque muchas veces ellos sí se sienten como parte de esta comunidad global de estudiantes IB. Pero otras dicen como: “agh, pero es que estoy en el Tlatá, y hay ciertas cosas que no me permiten sentirme parte de esa comunidad, pero no dejo de serlo” (Profesor #4, entrevista personal, 2023).

Aunque la pregunta que se planteó antes de llegar a la respuesta citada fue específicamente al respecto de la *clase*, la respuesta que da el profesor de filosofía nos puede decir mucho al respecto de la manera en la que se puede abordar la colonialidad del ser en el currículo de Ciencias Sociales y Filosofía. La doble consciencia con respecto a la cual nos invita a reflexionar W.E.B. Dubois es una en la que la relación del negro con él mismo está mediada por las imágenes que otros construyen de él, especialmente de la forma en la que es comprendido por esos mismos procesos de colonización a los que es sometido.

Tanto Fanon (2009) como Dubois (2009) estudian la manera en las experiencias que los sujetos colonizados y racializados son modificadas en términos materiales pero también en términos de sus deseos, intereses, fijaciones, ya sean conscientes o inconscientes. La transformación que la colonización genera sobre el *alma* es una modificación de la forma en la que los sujetos se relacionan con ellos mismos mediados por los intereses, deseos y miedos de los colonizadores.

It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his twines,—an

American, a Negro; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder (Dubois, 2009, p. 6).

Es importante, de todas maneras, señalar que la racialización y la colonización no son procesos equivalentes y no tienen las mismas implicaciones sociales. No es lo mismo ser sujeto de la colonización que ser sujeto de ambas: la colonización y la racialización. Puede ser problemático el asumir su equivalencia pues, como recuerdan las organizaciones y movimientos antirracistas, dentro de las estructuras coloniales existía un sistema de privilegios en los que las poblaciones blanco-mestizas tenían posiciones favorables y esas estructuras favorecen el mantenimiento del racismo inclusive sociedades que han sido sujetas de la colonización. Cuando se indagó al respecto de la doble consciencia fue importante señalar las maneras en las que la colonialidad transforma de manera diferenciada a los sujetos que construye.

El *damnés* como el sujeto de la colonialidad es una categoría en la que se sintetizan aspectos de la estructura de clases y de la racialización, pero no se puede entender como un sujeto homogéneo. Para entender esta categoría hay que señalar que sí hay una redefinición del sujeto en relación con él mismo, pero también de acuerdo al lugar que la persona ocupa en el proceso de producción; y esa organización, al menos para buena parte de los territorios periféricos de la economía-mundo capitalista, estuvo y está atravesada por la raza.

Sin embargo, aunque fuese desacertado asumir que todos los sujetos de la colonización o bien son iguales o bien ocupan el mismo lugar en los procesos de producción, es verdad que la colonialidad reconfigura los deseos y los intereses de las poblaciones sobre las cuales se



despliegan sus mecanismos de poder. Sobre ese reconocimiento se puede entender esa doble-consciencia a la que está haciendo referencia el profesor en el apartado citado anteriormente.

Esa construcción externa de lo propio es abordada en la clase de Ciencias Sociales también en el marco de lo expuesto en el siguiente fragmento de la entrevista a la profesora #2:

En la colonia, nos quitan a los criollos, a los manchados de la tierra, ciertos privilegios. Entonces las asociaciones que yo hago de esa estética burguesa. Es como “yo me quiero parecer a aquellos que me quitaron los privilegios, para acceder a los privilegios”. Pero esto nunca se cumple. Un ejemplo es el de la cultura del sachet. “Yo no tengo para comprar el tarro grande de Head & Shoulders pero yo quiero oler como mi patrón.” El sachet existe solamente en tres países del mundo. Todos de América Latina. Porque existe la comprensión de *oler como...* significará acceder a los mismos privilegios. Entonces teníamos tres caminos: ser pillo o ser arribista (que en nuestra sociedad se entiende como *grasping privilege*, o agarrarse de una liana del privilegio). Hay unos anhelos estéticos y se sobre simplifica a partir de la estética: “yo quiero pintarme el pelo de mono, yo quiero oler como mi patrón porque eventualmente esto me puede permitir casarme con un doctor pues él puede mantenernos mejor.” Como la canción de Rubén Blades. Entonces existen esos tres caminos: o ser pillo o ser arribista o ser sapo. Que significaría pasar por encima del otro porque nos pasaron por encima a nosotros. Y sí hay una lógica colonial en esta idea estética de querer parecerte al que te quitó tus privilegios para recuperar tus privilegios.

Sin reivindicarlos, o sea sin organizarte políticamente para tumbarlo sino parecerte a él para acceder (Profesora #2, entrevista personal, 2023).

Aunque este apartado fue específicamente escogido para estudiar la manera en la que se aborda el privilegio en el currículo enseñado, es importante recogerla en este apartado porque esa idea de la reconfiguración del deseo en el marco de la fetichización de la mercancía es inseparable de la colonialidad del ser e inseparable de las formas de opresión atravesadas por la *raza*.

La feminista negra norteamericana bell hooks hace un análisis de las intersecciones *raza-clase* en términos específicamente de este tipo de contextos o decisiones en las que el consumo constituye una forma de ser con los otros. “Propaganda in advertising and in the culture as a whole assures the poor that they can be one with those who are more materially privileged if they own the same products. It helps sustain the false notion that ours is a classless society” (hooks, 1999, p. 53).

hooks insiste aquí en un punto que es importante para el análisis en general de la *raza* y la *clase* en la presente investigación y es el de la apariencia que tienen las sociedades contemporáneas (post-políticas o post-ideológicas criticaría Zizek) de que ni la diferencia colonial ni las diferencias de clase quieren ser nombradas de manera abierta y explícita. Un poco porque la materialización más observable (dentro de los instrumentos de observación de la economía burguesa) de la pobreza o el racismo es la incapacidad para consumir. Por esta razón tal vez el currículo recomendado y respaldado son tan insistentes en estos puntos al abordar a *clase*.

Sin embargo, es necesario leer entre líneas y reconocer que esa apariencia de neutralidad de las instituciones y de la redistribución del ingreso en la producción es un instrumento que permite reproducir el orden social existente. La dificultad es que solamente esta realidad es observable desde el reconocimiento de los márgenes: “Cuando se trata del poder, es siempre *desde los márgenes* que suele ser visto más, y más temprano, porque entra en cuestión, la totalidad del campo de relaciones y de sentidos que constituye tal poder” (Quijano, 2000, p. 344).

El problema en el caso de Tilatá es que, como lo reconocieron todas las personas entrevistadas, la población con la que se trabaja está lejos de ubicarse en esos márgenes tanto en términos de *clase* como en términos de *raza*. A continuación, uno de los comentarios a este respecto:

Sí, yo creo que sí hay unas barreras, empezando porque no hay ninguna minoría étnica en el colegio. Ni profesor, ni estudiante. Entonces creo que ya a partir de esa premisa estamos abordando este tema de raza y clase desde afuera. No he tenido, no he sido sujeto del racismo que puede ser una problemática de la que han sido víctimas comunidades indígenas, población rom, palenquera, raizal. Acá no existe, y eso es partiendo de esa premisa. Si bien yo estoy haciendo el ejercicio con los de sexto, por ejemplo, de qué problemáticas se han encontrado, y ellos son los que las escogieron y unas por ejemplo en asesinato de líderes afrodescendientes. Y en esa investigación han encontrado que parece que tiene que ver con el racismo, pero también por las luchas que hacen estos líderes. "No, pero es que estos estaban luchando para que no explotaran petróleo en el Chocó, entonces lo mataron". Sí, pero es un abordaje un poco desde afuera porque las

personas que están acá partiendo me parece problemático. Y nunca va a ser lo mismo a como si fuéramos un colegio incluyente en ese sentido, acá no hay comunidades ni siquiera profesores afrodescendientes ni indígenas. Entonces, partiendo de ahí, pues va a ser un abordaje muy desde la condición que tienen estas personas. (Profesora #1, entrevista personal, 2023).

Tanto el rector como la directora general reconocieron que la explicación a la homogeneidad dentro del grupo de estudiantes está dada por los costos de matrícula. Los profesores, por su parte, van un poco más allá y señalan lo anterior en adición a la homogeneidad en la escogencia de los profesores. La explicación de este último elemento tendría que implicar una lectura más compleja y estructural que, por supuesto, supera las posibilidades de la institución educativa en cuestión.

Existen unas estructuras externas que implican la incapacidad del colegio de eliminar las barreras de acceso en términos de *clase* y abrir la posibilidad para la reflexión frente al ser desde otras perspectivas y experiencias que ocupen un lugar desde el que es más sencillo ubicar la *colonialidad del ser* y sus efectos materiales. No obstante, aun en estas circunstancias, el abordaje que el currículo enseñado hace de la *colonialidad del ser* puede presentar contradicciones.

La pretensión de neutralidad en términos del proyecto de vida, como se evidenció en uno de los momentos citados anteriormente en el que se habló de la escogencia de profesiones de los estudiantes puede arrojar algunas luces frente a esta reflexión:

Entonces es formando individuos que sean amorosos, solidarios, conscientes, críticos, reflexivos, que construyan con los demás, que escuchen a los demás, que sean respetuosos, que respeten la diferencia pues vamos a aportar a sembrar un granito para construir una sociedad distinta desde la esquina que nuestros egresados se desempeñen. Entonces si son periodistas, si son artistas, si son empresarios, si son economistas que, desde ahí, desde su manera de ser y de relacionarse con los demás ayuden a transformar la sociedad. (Rector, entrevista personal, 2023).

¿Se puede ser empresario de manera amorosa, solidaria, consciente, crítica y reflexiva? Más que una respuesta negativa a esta pregunta lo importante sería que preguntarse respecto de las implicaciones que tiene tal afirmación en términos de las comprensiones que se construyen de todos esos significantes; uno en específico para resaltar en este apartado y es la consciencia. ¿Qué implicaciones tiene para la consciencia el despojar al empresario de las circunstancias históricas que dieron pie a la construcción de su profesión? Lo importante en este apartado sería identificar que una comprensión específica con respecto al ser y su configuración histórica implica un abordaje de la raza. Lo anterior, en el sentido específico de lo que se ha mencionado al respecto de la homogeneidad en términos de raza que existe en la población de profesores y estudiantes del colegio Tilatá.

Aunque este elemento específico frente a la *colonialidad del ser* nos habla de una comprensión des-historizada que es *racista* en la medida en la que no les asigna a prácticas de

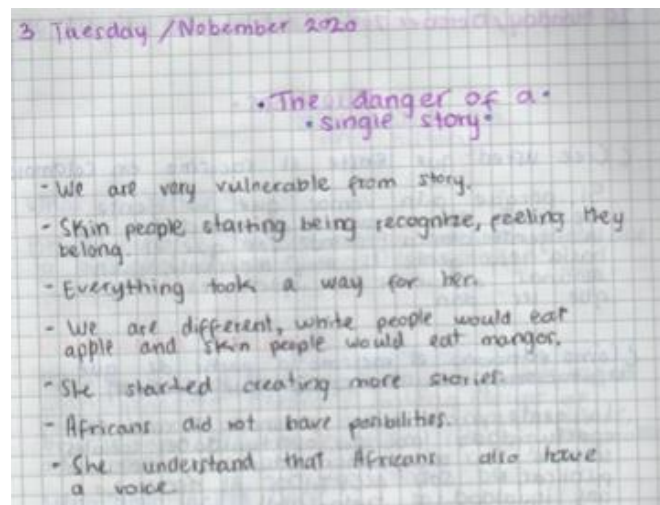
exclusión o jerarquización una explicación estructural, este no es el caso para todo el currículo enseñado.

Quisiera en este apartado hacer una referencia a una actividad que se desarrolló en el marco de una sesión de clase de Sociales en 6to en la que se reflexionaba al respecto de la raza en el contexto de la historia reciente de EE.UU., en la que se hablaba de la consolidación territorial de dicho país. Para abordar la explicación del racismo en términos de la construcción de una narrativa sobre el *otro* se hizo referencia en clase a la conferencia TED Talk de Chimamanda N'gozi Adichie sobre los *Peligros de la historia única*.

El texto en inglés de Chimamanda Adichie (2009) se llama *The Danger of a Single Story* y trata de la manera en la que las narrativas que se construyen de las personas, espacialmente aquellas que se construyen sobre el *otro* de la modernidad/colonialidad, son la única imagen que se consolida de esas personas. El *otro* se entiende desde una identidad monolítica que se origina

#### Ilustración 8 Peligro de la historia única

en lo que se cuenta de él. Usualmente, como lo identifica Chimamanda en su conferencia, los relatos que se construyen de experimentan formas de opresión sistemáticas en términos de *raza* (y de *clase*) son negativos y se construyen alrededor de la ausencia o carencia.



Dentro de esta clase los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar al respecto de los estereotipos que se construyen en términos de *raza*, y la medida en la que ellos se constituyen en el marco de la subalternización de sujetos o *colonialidad del ser*.

Con lo anterior, encontramos que existen abordajes diferentes de la *raza* en los niveles del currículo. Existen muchas contradicciones sobre todo en términos del currículo recomendado y enseñado pues representan posturas que en ocasiones pueden ser opuestas frente al proceso histórico mediante el cual se consolidan experiencias ontológicas que son valoradas por encima de otras

### **Colonialidad del Saber**

La Colonialidad del Saber es una pieza fundamental de la presente investigación pues permitirá de manera más directa y concreta articular aquellos planteamientos que son específicamente teóricos en cuanto a ese sistema-mundo moderno/colonial con la información recogida en los textos y las entrevistas que hablan de prácticas pedagógicas para hacer un comentario directo sobre las decisiones que constituyen los diferentes momentos del currículo que implican un canon de textos, temáticas, autores pero también de las prácticas pedagógicas desde su hacer y desde su omisión.

La colonialidad del saber puede ser entendida como la subalternización de saberes, conocimientos y/o experiencias de las poblaciones que no se recogen dentro del proyecto de la modernidad/colonialidad. En el texto de Restrepo & Rojas (2010) se señala que para abordar la

colonialidad del saber habría que hacer referencia primero al eurocentrismo. Dentro de este apartado se señala la manera en la que el etnocentrismo específico de Europa tiene características específicas pues se disfraza de universal (2010, p. 135).

Este elemento de la pretendida universalidad del proyecto eurocéntrico es el fundamento sobre el cual se argumentará la subalternización de saberes, conocimientos y experiencias de las poblaciones que no encajan en ese universal. Como ejemplo de lo anterior se puede señalar a Hegel y su relevancia en la construcción del proyecto de la modernidad.

La narrativa de Hegel está construida sobre una tríada de continentes, (Asia, Africa, Europa). Estas “... partes del mundo no están divididas por casualidad o por razones de comodidad, sino que se trata de diferencias esenciales”. (...) Dentro de esta metanarrativa histórica, América ocupa un papel ambiguo. Por un lado es el continente joven, con la implicación potencial que esta caracterización puede tener como portador de futuro, pero su juventud se manifiesta fundamentalmente en ser débil e inmaduro. Mientras su vegetación es monstruosa, su fauna es endeble, e incluso el canto de sus pájaros es desagradable. Los aborígenes americanos son una raza débil en proceso de desaparición. Sus civilizaciones carecían “de los dos grandes instrumentos del progreso, el hierro y el caballo” (Lander, 2000, p. 20).

Sobre esta narrativa se construye la concepción de la modernidad. Al consolidarse como una perspectiva post-ideológica naturalizada el mundo construido se empieza a leer a sí mismo desde esa “realidad”. Aquellos saberes, sujetos, pueblos y experiencias que no estuvieron en ese movimiento de la historia con hache mayúscula vale la pena mencionarlos solamente en función



de la comprensión de ellos como incompletos, inmaduros, pretéritos. Obviarlos del relato es posible sin incurrir en un error.

La medida en la que la enseñanza de Ciencias Sociales y Filosofía pueda distanciarse de esas circunstancias estará dada por la medida en la que las instituciones y las personas puedan señalar la invisibilización y subalternización no solamente de las experiencias otras sino de las otras estructuras de pensamiento que retan la modernidad/colonialidad, sus intenciones, sus presupuestos, sus valores y sus implicaciones.

### ***Currículo Recomendado***

Con respecto al currículo recomendado, para el caso del documento de *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* el MEN parece buscar situar este tema de manera directa cuando dentro de sus ejes generadores incluye el siguiente: “Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 54).

Habría que preguntarse si la función de los paréntesis es la de ejemplificar los elementos expuestos en el resto del apartado. Si la respuesta es afirmativa, se asume que las diferentes culturas podrán ser nombradas como diferentes, pero construyen su pensamiento sobre los mismos pilares eurocéntricos de la ciencia y los medios de comunicación.

En estas circunstancias es importante retomar la crítica al respecto de que los lineamientos y, en general, los documentos del MEN tienden a movilizar la responsabilidad de la postura pedagógica a la formación de educadores y educadoras de las instituciones que reciben dichos lineamientos. Es responsabilidad de los educadores y de la manera en la que utilicen la

formación profesional que recibieron de interpretar y asumir ese eje y sus ambigüedades e intentar construir una enseñanza que forme disciplinadamente en Ciencias Sociales.

A este respecto el MEN parece excusarse en la necesidad de desplegar la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera en que ésta dialogue con el contexto sobre el cuál se despliega:

Sin embargo, el MEN considera que es poco probable que alguien pueda hacer una propuesta de orientación curricular que goce de aceptación generalizada, incluso duda que fuese algo deseable dada la necesidad de adecuar la enseñanza, en la medida de lo posible, a las diferentes circunstancias problemáticas que rodean cada situación de aprendizaje y a la sociedad en la que viven las y los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 4).

Esta necesidad de matizar los problemas de asumir de manera directa y explícita una postura frente ciertos elementos, elementos que se han abordado en este trabajo de investigación, parece ser más coherente con una naturalización de la diferencia colonial y sus efectos en términos de la subalternización de saberes que con una intención de construir metodologías dialógicas que asuman el contexto de manera crítica.

El documento de los DBA evidencia los problemas de esa incapacidad del MEN de asumir posturas en la medida en la que se asumen ciertos conocimientos y experiencias como más valiosos y pertinentes que otros. Uno de los elementos que no se han mencionado con respecto a estas prácticas es el asumir formas de periodización que además de ser poco acertadas son además problemáticas pues reproducen la naturalización de la diferencia colonial:

Compara la estructura social, política y económica de las sociedades prehispánicas, con las sociedades actuales del continente americano, y establece similitudes y diferencias en sus procesos históricos (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 31).

La periodización evidentemente refuerza la diferencia colonial. Existen extensos estudios o marcos de referencia históricos, antropológicos e incluso arqueológicos que nos permiten construir diferentes tipos de periodización que puedan superar la necesidad de nombrar la historia de América en un antes y un después de los procesos de colonización.

En cuanto al currículo recomendado en los documentos del IB se encontró una extensión de la naturalización del proyecto moderno/colonial como una forma de saber tan absoluta que no tiene que entrar a construir diálogos con las perspectivas epistemológicas de los territorios en donde se aplica, sino que se puede *acomodar* a cualquier tipo de requerimiento curricular nacional o local.

There are many curriculums, including national models, that schools may have to, or choose to, apply within the framework of the MYP. The MYP curriculum framework allows schools to meet national, state, provincial or other subject-specific curricular requirements while fulfilling the IB mission and implementing IB philosophy. Every IB World School offering the MYP must ensure that the

MYP requirements for each subject group are met while also meeting external requirements as necessary (International Baccalaureate, 2015, p. 14).

En Lander se encontró no solamente la reflexión frente a la realización de le espíritu absoluto de Hegel en el proceso de consolidación del proyecto moderno/colonial, sino que además la forma en la que ese proyecto se materializa en una sociedad que asume las formas de construcción de conocimiento de Europa como las formas naturales; que asume la civilización como el culmen de la historia de la humanidad, su desenlace natural.

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno - especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas- es lo que puede ser descrito literalmente como la *naturalización de las relaciones sociales*, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad (Lander, 2000, p. 11).

En este sentido, en el marco de lo mencionado anteriormente, la ciencia moderna tiene un lugar privilegiado en términos de su posibilidad de construir conocimiento. No solamente se reconoce casi que de manera incuestionada su capacidad de construir conocimiento, sino que además se moviliza como aparato ideológico para naturalizar la sociedad moderna como la última y más desarrollada forma de la sociedad.

### ***Currículo Respaldado***

Se han mencionado ejemplos de la manera en la que los libros de texto abordan la enseñanza de la historia desde un lugar que obvia las relaciones de poder que funcionan tanto en términos de las relaciones entre Estados, como en términos de las relaciones entre las personas que venden su fuerza de trabajo con los dueños de los medios de producción. El asumir ese conjunto de perspectivas como verdades científicas hace parte de la colonialidad del saber. No obstante, es necesario enfatizar en algunos aspectos específicos con respecto a esa *naturalización* que proponen los libros de texto.

Una de las características específicas de los libros de texto es que enseña los contenidos de las perspectivas políticas que no legitiman al proyecto ideológico capitalista son asumidas como tal, como perspectivas. Sin embargo, cada peldaño del entramado de aparatos ideológicos que despliega el capitalismo tiene fundamentos científicos y, por lo tanto, habla realidades incuestionadas. El ejemplo más claro se presenta a continuación:

Cultural revolutions look to change the identity of culture in society. the most famous example of a cultural revolution is that which occurred in Mao's China during the 1960's and 1970's. Orchestrated by leaders of the Chinese Communist Party (CCP), the Cultural Revolution sought to change the values in society, often with force, using young people known as the Red Guard. It had a negative effect on China, pushing back economic and social progress. Other cultural revolutions have been more positive, for example the New Cultural Movement 1910's in China which brought new freedoms and access to literature and gave people more intellectual freedom (Grace, 2020, p. 133).

A lo largo de estos mismos libros de texto, como se ha mencionado en esta investigación, se resalta de manera positiva la ocupación de China por parte del imperio británico. Se llega a incluso justificar la ocupación imperialista en términos de un supuesto de desarrollo económico y tecnológico al decir que fueron orquestados por la colonización. Esa verdad no se cuestiona, ni se generan actividades para que los estudiantes indaguen u opinen al respecto de la medida en la que están de acuerdo con tales posturas.

Sin embargo, cuando se habla de la posibilidad de China de construir sus propias formas organizativas se insiste de una manera poco rigurosa en los problemas de esas formas organizativas propias. Se dice que las reformas de la revolución cultural tuvieron efectos negativos en términos del progreso social y económico, pero nunca se menciona por qué, ni se invita a la indagación o la reflexión.

A partir de este momento, las luchas sociales ya no tienen como eje al modelo civilizatorio liberal y la resistencia a su imposición, sino que pasan a definirse al interior de la sociedad liberal. Estas son las condiciones históricas de la *naturalización* de la sociedad liberal de mercado. La “superioridad evidente” de ese modelo de organización social -y de sus países, cultura, historia, y raza- queda demostrada tanto por la conquista y sometimiento de los demás pueblos del mundo, como por la “superación” histórica de las formas anteriores de organización social, una vez que se ha logrado imponer en Europa la plena

hegemonía de la organización liberal de la vida sobre las múltiples formas de resistencia con las cuales se enfrentó (Lander, 2000, p. 22).

La perspectiva al respecto de la colonialidad del saber nos permite rastrear las razones por las cuales algunas temáticas de los libros de texto son usadas para la indagación, pero en otras simplemente se asume una postura de transmisión de información. Las consecuencias que esto tiene para la enseñanza de las Ciencias Sociales es la de la definición del campo y las preocupaciones científicas de las disciplinas previa a la experiencia investigativa.

### ***Currículo Escrito***

Con respecto al currículo escrito, se presentan en esta sección algunos elementos que pueden contradecir lo que se ha planteado hasta el momento en términos de la colonialidad del saber, pero también algunas linealidades en términos del canon con el cuál se escogen temáticas, conceptos y autores.

Con respecto al PEI se ubicó que: “La formación ética exige desarrollar el pensamiento crítico, la coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar, y desarrollar la capacidad de autorregulación y frustración medida” (PEI, 2023). Aunque no se nombra de manera directa, esta perspectiva en la que los sentimientos son reconocidos como parte fundamental de la formación de los estudiantes, puede ser la evidencia de una crítica profunda a la escisión que propone la perspectiva ontológica de la racionalidad en la modernidad/colonialidad.

El ser, el *ego cogito* de la modernidad/colonialidad está separado necesariamente de sus experiencias corporales; *es* porque tiene la capacidad de conocer *más allá* de las limitaciones de

su propio cuerpo o de su propia experiencia. Santiago Castro-Gómez recuerda esta perspectiva cuando desarrolla su argumentación al respecto del sujeto que conoce en la colonialidad del saber desde la propuesta de la *hybris del punto cero*:

El conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el *cogito*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia (Castro-Gómez, 2007, p. 82).

En la misma línea se puede decir que se plantea en el currículo escrito el marco conceptual del área de Ciencias Sociales y Filosofía. En este documento los profesores plantean perspectivas disciplinares críticas inclusive frente a la construcción misma de las disciplinas de las Ciencias Sociales. Una de las preocupaciones del área es, según el documento, que se comprenda la historia solamente como un conjunto de hechos que además son lineales.

La fragmentación que nos propone el mundo contemporáneo requiere herramientas epistemológicas y pedagógicas que se planteen por fuera del pensamiento hegemónico que se ha querido plantear como universal. Que la [H]istoria como disciplina, que asumía el devenir de la existencia humana como lineal y ascendente, entienda que “(...) estas formaciones abigarradas del mundo



indígena/popular siguen caminando con el pasado ante sus ojos y el futuro en sus espaldas.” (Marco Conceptual, p.4).

Las Ciencias Sociales, según el marco conceptual, tienen una función específica en términos de la comprensión de nuestras formaciones sociales en cuanto formaciones abigarradas. Esa comprensión pasa por una crítica profunda a la linealidad en la que se asumen los procesos históricos en la modernidad/colonialidad. El pasado entendido como ese conjunto de hechos que ya pasaron que pronostican, predicen, preceden el presente y que existe una suerte de coherencia causa-efecto es seriamente cuestionado en el marco del estudio de (y desde) sociedades que han sido construidas en la combinación de relaciones sociales previas y actuales. No porque la linealidad histórica implique solamente un problema analítico sino porque, para el caso de estas sociedades en nuestra América, no es real.

Se establece aquí un marco conceptual en el que se asume un lugar de enunciación que pasa por la reflexión crítica y profunda sobre las relaciones sociales en las que se gestan esos saberes sociales. Se gesta una reflexión de las ego- corpo- y geopolíticas del conocimiento desde orillas que parecen estar preocupadas por desmontar esas relaciones de significación muy cercanas al origen histórico de las Ciencias Sociales.

Se entiende por ego-política del conocimiento la condición cartesiana de la existencia que se comprende como una de las explicaciones epistemológicas del proyecto de la modernidad/colonialidad. Lander, como se mencionó al respecto de la ruptura ontológica se

refiere específicamente a la propuesta cartesiana al señalar la separación entre cuerpo y mente y entre razón y mundo (Lander, 2000, p. 14).

Cuando se hace referencia a cuerpo-política o corpo-política del conocimiento, se hace referencia a la necesidad de las apuestas epistémicas eurocéntricas de obviar el cuerpo Ramón Grosfoguel lo propone de la siguiente manera: “Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica (...)” (Grosfoguel, 2006, pp. 20–21).

Con Descartes lo que sucede es la mutación del antiguo abordaje dualista sobre el “cuerpo” y el “no-cuerpo”. Lo que era una co-presencia permanente de ambos elementos en cada etapa del ser humano, en Descartes se convierte en una radical separación entre “razón/sujeto” y “cuerpo”. La razón no es solamente una secularización de la idea de “alma” en el sentido teológico, sino que es una mutación en una nueva id-entidad, la “razón/sujeto”, la única entidad capaz de conocimiento “racional”, respecto del cual el “cuerpo” es y no puede ser otra cosa que “objeto” de conocimiento (Quijano, 2000, p. 224).

Sin embargo, cuando se revisa la planeación de la asignatura de Sociales Universal se identifica un plan de estudios que todavía parece estar diseñado para alimentar el mito de la Historia Universal tal cuál aparece en el relato hegeliano de la modernidad occidental. El plan de

estudios de escuela media sigue seleccionando y organizando las temáticas en términos de ese metarrelato que concluye con la constitución de un occidente hegemónico.

En 6to, con la excepción de la unidad al respecto de África, se sigue comenzando con la aparición de la palabra escrita. Aunque en esta unidad existe un explícito cuestionamiento al lugar que cumple el desarrollo de la palabra escrita en la disciplina de la historia, se sigue ubicando a Mesopotamia como el origen de la civilización occidental. Como es lógico, inmediatamente después sigue la antigua Grecia como la cuna ya de la civilización occidental en donde destaca el abordaje de la Democracia Ateniense y el nacimiento de la Filosofía en el relato platónico de la misma.

Existe en la bibliografía del curso algunas referencias críticas al lugar que ocupa Aristóteles en la explicación de la aproximación problemática de los griegos antiguos con respecto a pobladores de otros territorios, así como a Sócrates invitando al cuestionamiento profundo frente a su lugar en la historia de la Filosofía y la razón por la cual fue condenado a muerte. Sin embargo, el orden de las temáticas se adapta perfectamente a ese metarrelato de la modernidad colonialidad.

Más adelante, para 7mo, sigue la antigua Roma en donde los estudiantes comprenden los procesos mediante los cuales se constituyen las instituciones políticas romanas y las relaciones que ellas tienen con los procesos sociales de producción. A continuación, está la unidad sobre la Edad Media y la forma en la que se consolida el feudalismo como modo de producción, un fenómeno también exclusivo del continente europeo. El plan de estudios de 7mo termina con el

Renacimiento, proceso también exclusivo al continente europeo y específico a esa Europa madre de la modernidad/colonialidad.

Con respecto a los cursos de 8vo y 9no se repite el patrón llevando cada vez más el plan de estudios a procesos y fenómenos que ocurrieron casi que exclusivamente en Europa. Cuando se lleva la temática a otros territorios es porque se quisiera proponer como estudios de caso en términos de la relación que tienen los territorios no europeos con Europa, como el caso de la expansión imperial de Europa en el siglo XVI y XV.

Pero el conjunto de temáticas que constituyen el plan de estudios no es el campo al que el problema se reduce. Una parte importante es entender la manera en la que se aproxima el currículo a los territorios racializados, pero también a los saberes racializados. Se podría caracterizar este abordaje de los saberes racializados como el *silencio*.

Para esa misma primera unidad se invita a la reflexión al respecto de los pensadores como forma de aproximarse a lo que sucedía en la época. “Thinkers: Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Martin Luther” (Vertical Planner Social Studies). Los “pensadores” son, por supuesto, todos hombres blancos y europeos. Europa de manera explícita y directa es reconocida como un lugar desde el cuál se produce pensamiento, pero es además el centro de producción de pensamiento político y filosófico. Las colonias, por su parte, son territorios que se nombran solamente en función de los procesos por los cuales fueron sometidos por occidente.

Abordajes como el anterior son comunes en el texto de planificación vertical para la asignatura de “Sociales Universal”. Se puede nombrar este abordaje como eurocéntrico en la medida en la que no se distancia del relato hegeliano al respecto del lugar de Europa en la historia universal y los procesos que terminan por su hegemonía en términos de la distribución global del poder.

Dussel a este respecto nos recuerda el orden en el que es relatada la historia universal como construcción del romanticismo alemán en el siglo XVIII:

Es el primer filósofo eurocéntrico que celebra con optimismo la hipótesis de que «la historia universal va del Oriente al Occidente; Europa es absolutamente el fin de la historia universal», y, repitiendo, «Europa es absolutamente el centro y el fin del mundo antiguo». (...) Estas «invenciones» pseudo-científicas en historia permiten a Hegel reconstruir la historia mundial proyectando a la Europa hegemónica, después de la Revolución industrial (acontecimiento que no tenía ni cincuenta años), hacia el origen de la cultura griega y el judeo-cristianismo (ambos fenómenos desencajados de su contexto puramente «oriental») con pretensión de explicación histórico-mundial (Dussel, 2007, p. 380).

Sin embargo, es importante hacer una salvedad: lo mencionado es cierto para la planificación vertical de la asignatura de Sociales Universal, pero no necesariamente para la asignatura de Sociales Colombia. Lo que respecta a la asignatura de Sociales Colombia es similar en la medida en la que la periodización comparte estructura con el de la anterior para hacer posible su

inclusión en el plan de estudios general de Ciencias Sociales y Filosofía. Pero el abordaje de los territorios no europeos específicamente de América Latina y Colombia es sustancialmente diferente.

En suma, con excepciones muy específicas, que están dadas en los documentos generales del área, la postura en el currículo escrito parece reproducir en una medida muy amplia la concepción tradicional de un currículo de Ciencias Sociales. Las linealidades históricas que se pretenden plantear configuran un relato que se acomoda sin problema al que cuenta el eurocentrismo al respecto tanto de Europa como de los territorios ocupados y colonizados por ella. Lo anterior es evidenciado por la elección de temáticas, pero sus implicaciones van más allá de ellas, pues los abordajes de cuáles son los territorios considerados constructores de pensamiento político y filosófico siguen siendo los europeos.

### ***Currículo Enseñado***

Con respecto al currículo enseñado hay que señalar y subrayar la ausencia de una definición de *raza* que sea ampliamente recogida dentro de todos los sectores o poblaciones de la institución. Aunque pase algo similar con la *clase*, en el caso específico de *raza* pareciera que es responsabilidad exclusiva de un grupo de disciplinas o campos del conocimiento. Aunque los profesores comparten elementos en sus definiciones, al preguntar la comprensión que el colegio tiene frente a la *raza* la respuesta es la siguiente:

La verdad no tengo ni idea. No he visto un documento. Tendría que revisar en los documentos por ejemplo del área de sociales. No sé si haya una definición. Y te

pregunto. ¿Hay una definición de raza en los documentos del área de sociales?

(Rector, entrevista personal, 2023).

La inexistencia de una comprensión generalizada de *raza* puede significar o bien el hecho de que no ha sido necesario construirla en el marco de un grupo social homogéneo en términos de *raza*, o bien el querer eludir una reflexión al respecto de las circunstancias en las que se genera esa homogeneidad. Sin embargo, se reconoce lo diverso de la sociedad colombiana y su formación histórica, es imposible que alguna población no sea tocada de alguna manera por el proceso histórico de la racialización. No son los sujetos racializados los únicos agentes de la racialización.

Aunque el *otro* de la modernidad/colonialidad sea el “condenado de la tierra”, el negro, el indio, sería equivocado afirmar que la construcción ontológica de la modernidad/colonialidad haya construido sólo desde la *otredad*. Una ausencia de definición de *raza* es coherente con una colonialidad del saber pues contribuye a naturalizar la idea de que el *yo* de la modernidad/colonialidad no existe sino en función de su propio conocimiento, existe sólo después de dudar y no duda de su propia existencia. El sujeto desaparece del ejercicio de conocer y sólo existe cuando es interpelado por su *otredad*. El sujeto no se ubica a sí mismo dentro del ejercicio de conocer porque no tiene la necesidad. Solamente construye las categorías y las estudia en el marco de la existencia de un *otro*. Es, una vez más, el *punto del observador inobservado*.

Al respecto de la ausencia de significados los profesores del área comentan:

Entonces, hay muchos silencios en relación con eso y, por lo menos los historiadores, diríamos "Bueno, si hay tantos silencios es porque ha sido deliberado o no ha sido deliberado". Aunque se ha intentado en los últimos años con la creación de la Cátedra de Afrocolombianidad darle visibilidad, yo siento y cuando hice esos estudios de esos manuales me di cuenta de que el tema que tenía que ver con esas otras "razas", pues era mucho menos en cantidad, en contenido, en calidad de este mismo contenido: era siempre inferior. En muchos de estos textos uno se da cuenta que todavía está esta tendencia positivista, una visión muy positivista de la historia, de los grandes héroes, los próceres. Y en esas representaciones de los próceres hay un blanqueamiento deliberado y no hay una reflexión frente a eso, por lo menos en los colegios. Creo que esa reflexión se ha dado más en el ámbito académico, universitario, más no escolar (Profesora #1, entrevista personal, 2023).

El silencio al respecto de la *raza* corresponde, según esta perspectiva, a una comprensión específica de la historia y de la enseñanza de la historia. Para esta profesora el abordaje de la enseñanza de la historia a partir, por ejemplo, de los próceres de la independencia va implicar el reconocimiento de un tipo específico de subjetividad que se ha construyó a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX en el marco de la consolidación del Estado-Nación.

En esta misma entrevista la profesora resalta la importancia de intentar construir conocimiento histórico en el aula desde otras perspectivas epistemológicas. La microhistoria podría



superar el problema concreto que implica hoy el hecho de que las prácticas eurocéntricas en la historia han privilegiado determinados relatos, subjetividades, cosmovisiones, etc.

Bueno, la experiencia que yo he tenido propiamente...realmente a mí me gusta mucho la microhistoria porque realmente siento que permite historizar esos silencios que han estado históricamente en los relatos, como el campesino, el tipo del molino, etc. Y a partir el tipo del molino cómo son, y cómo a partir de estudiar este tipo de Italia del siglo XVIII, que era molinero, cómo puedo establecer las relaciones económicas que había en ese momento. A mí eso personalmente me gusta, no sé si todos los profesores de historia o ciencias sociales tengan esa formación. Entonces a mí, parte como un gusto personal, nada que hacer (Profesora #1, entrevista personal, 2023).

Aquí la propuesta metodológica, por más de que temáticamente se ubique en el contexto de Europa, es superar las formas en las que se ha buscado rastrear los procesos históricos a partir de caras visibles o grandes relaciones de causalidad entre fenómenos históricos. En esta conversación que se da en el marco de la entrevista se menciona la discusión que se ha hecho en el área al respecto de la manera en la que Carlo Ginzburg puede aportar a la construcción de una enseñanza de la historia que supere el “positivismo” que pulula en la enseñanza de esta asignatura.

Este texto de *El queso y los gusanos* de Ginzburg empieza de la siguiente manera:

Antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado, de consignar únicamente las «gestas de los reyes». Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. «¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?» pregunta el lector obrero de Brecht. Las fuentes nada nos dicen de aquellos albañiles anónimos, pero la pregunta conserva toda su carga (Ginzburg, 1997).

El *otro* de los grandes relatos históricos, para el caso de nuestra América, es también *otro* racializado. En este sentido, la propuesta al respecto del abordaje de la historia a partir de los relatos de aquellos lugares en donde habitan ciertas prácticas culturales que constituyen una cotidianidad que es en ella misma historia. Que el estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales ser describe de manera más clara a partir de los relatos de aquellas personas que aportan su fuerza de trabajo.

En la misma línea de la propuesta planteada por la profesora citada se encuentra el análisis que hace Fanon al respecto de una eventual relectura de la historia tal vez desde otras perspectivas en cuanto a la elección de las temáticas:

Que ante todo se nos comprenda. Estamos convencidos de que sería de gran interés entrar en contacto con una literatura o una arquitectura *negras* del siglo III antes de Jesucristo. Estaríamos muy contentos de saber que existe una correspondencia entre tal filósofo *negro* y Platón. Pero no vemos en absoluto en qué podría cambiar ese hecho la situación de los niños de ocho años que trabajan en las plantaciones de caña de Martinica o Guadalupe (Fanon, 2009, p. 189).

Entender los límites de la reconfiguración de la selección de las temáticas implica reconocer que modificar el canon no significa acabar con el problema. ¿Cuál es el problema fundamental que se nos plantea desde la Colonialidad del Saber? ¿Es solamente el proceso mediante el cual se eligen temáticas, textos, contextos y autores? ¿o es tal vez la manera en la que se abordan en el aula y en general, en la experiencia en la escuela, los procesos mediante los cuales las decisiones curriculares implican una comprensión específica del mundo y de las relaciones sociales? La propuesta de Fanon es la de entender la historia y la necesidad de la redefinición de sus presupuestos no a partir necesariamente de redireccionar los relatos eurocéntricos sino de ubicar los relatos a la luz de la coyuntura con respecto a los efectos materiales de la discriminación racial.

Fanon, y esta posibilidad de la redefinición de la enseñanza de la historia aparece en otra entrevista, esta vez con el profesor de filosofía:

La primera vez que alguien me habló de Fanon fuiste tú. Nunca apareció en mi formación en Filosofía y tal vez no sé si por eso parte de los reparos que muchos profesores de Filosofía (DP IB) le han tenido al texto es que no se ha considerado antes dentro del currículo de la enseñanza de la Filosofía ni para los mismos profesores. Cuando se incluye el texto de Fanon se hace en el contexto de una discusión que viene desde hace unos años en la asignatura de Filosofía del DP y es decir ¿Cómo decolonizar el currículo? se ha planteado en esos términos: ¿qué es lo que estamos entendiendo por decolonizar el currículo? ¿cuáles serían las

maneras de hacerlo? ¿qué retos implica esto? Desde el planteamiento mismo del curso lo decolonial brillaba por su ausencia. La guía 2016 a 2023 si bien enfatiza en decir que lo que se enseña no es historia de la Filosofía, no es como una exploración de autores tampoco, pero pues sí hay un componente explícito de textos prescritos y pues en esos textos prescritos tampoco hay ni autores marxistas, ni afro, ni latinoamericanos. Lo máximo que existe sería algunos autores iberoamericanos como Ortega y Gasset. Cuando se referencian textos que no sean europeos se evidencia su exotización como el caso del lejano oriente por eso entran autores como Lao-Tse, Sun Tzu, Tao, las analectas de Confucio. Pero es cuando entra el texto de Fanon que los profesores se preguntan ¿Es esto o no Filosofía? ¿No es esto más psicología, psiquiatría o sociología que filosofía? Pero me pareció a mí interesante la inclusión de un texto que yo no había conocido antes y que sí definitivamente está localizado en un espacio distinto. No llega sólo, llega también con este giro en el que uno de los temas que se puede escoger como énfasis es lo que llaman filosofía social. En este componente sí hay referencias específicas a la raza y el género como categorías de ordenamiento social que antes estaban ausentes. Se permite entonces para los educadores hacer indagaciones desde la filosofía acompañando a los estudiantes en este tipo de recorridos al ritmo que los estudiantes también puedan. Sin embargo, encuentro un limitante a la hora de poder discutir estos textos y estos temas con colegas en otros colegios y otros espacios en donde técnicamente exista el mismo currículo, pero sí le tienen estos reparos. No sabría cómo tener estas conversaciones con estos profesores que llevan años llevando a cabo el currículo de filosofía y cuál es

la lectura que puedan tener de la inclusión de ese texto (Profesor de filosofía, entrevista personal, 2023).

En el apartado anterior se encontró un elemento que de alguna manera ha salido en otros apartados en la investigación, sin embargo, es aquí donde se hace específicamente evidente: la formación profesional de educadores y educadoras es también un factor importante en términos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Filosofía. Por un lado, el hecho de que en este tipo de instituciones se privilegie la formación disciplinar por encima de la formación pedagógica puede implicar que las discusiones que se propongan para el aula estarán actualizadas en términos de las discusiones actuales en esa disciplina. Pero, por otro lado, esto puede implicar una suerte de transmisión de las problemáticas de la formación en las universidades a la formación de educandos en la escuela. La ausencia de Fanon en la formación en Filosofía no es azarosa y, por lo mismo, se corresponderá con la ausencia de Fanon en la enseñanza de Filosofía.

En conexión con lo anterior, la formación de educadores va a tener implicaciones en el diseño curricular de las asignaturas incluso en el nivel de las discusiones que se generan entre educadores frente a la modificación de las guías de las asignaturas del IB. La pregunta al respecto de qué es la Filosofía y cuáles son sus alcances epistemológicos, metodológicos o disciplinares surge solamente de la mano de la inclusión de Fanon en el currículo, y la razón de esto se puede encontrar en que este autor no está incluido dentro de la formación de estos mismos educadores.

*La Filosofía* es un saber ya construido y consolidado alrededor de unos presupuestos que de alguna manera ya están dados. *La Filosofía* es la que se hace en alemán y se traduce sólo para su enseñanza. Con muchos esfuerzos se podría, dirían las personas que diseñaron la guía de Filosofía del IB, llegar a considerar algunos autores de territorios que ya para la Europa son territorios periféricos como autores que escriben Filosofía (como Ortega y Gasset que es español). Sin embargo, su inclusión se hace de todos modos a la luz de las formas tradicionales eurocéntricas de comprensión de la Filosofía. Esta perspectiva recuerda un poco la problematización que hace Mignolo al respecto de las lenguas de la modernidad/colonialidad, señalando que la primacía de los imperios de Alemania, Francia e Inglaterra implicó el desarrollo de una suerte de régimen de veridicción en el que la que el conocimiento que era producido en esos países (y en esas lenguas) era el conocimiento válido (Mignolo, 1995, p. 5).

La exotización es otro de los elementos con respecto a los cuales se identifica el abordaje que hace la guía de Filosofía del IB los textos no occidentales. El profesor hace referencia explícita a los textos de Lao-Tse, Sun Tzu, Tao, las analectas de Confucio como las perspectivas que son abordadas desde su exotización. En el Colegio Tilatá existen ciertas prácticas que son parte del currículo enseñado que abordan cosmologías asiáticas en donde se reconoce su aporte al proceso de aprendizaje de los estudiantes en la línea de juntar de nuevo la mente y el cuerpo. Sin embargo, así como ocurre con las guías de Filosofía del IB, los aportes epistemológicos de este tipo de perspectivas no son considerados como un elemento que necesariamente modifique de manera estructural el currículo enseñado en el colegio.

En la entrevista al rector, cuando se le pregunta al respecto de la comprensión que existe en el colegio sobre la categoría de raza, uno de los elementos que surge es el tema de su comprensión y aproximación a prácticas culturales no occidentales y formas de construcción de conocimientos que no son necesariamente científicos. La respuesta es la siguiente:

Ya. Pues mira de pronto tal vez sería como dos. Uno el tema de entender que hay otras maneras de entender la vida, de vivir, que la nuestra no es la única, ni la mejor, pero pues la nuestra y creo que cada una de esas maneras de vivir desde la cosmogonía, desde la manera de relacionarse, desde los valores pues que hay distintas y que uno adoptará la que... que uno hace el ejercicio y adoptará una, no solamente porque nació en otra, sino porque está alineada con su corazón, con su manera de... ¿no? Y segundo que frente a los objetivos que nosotros tenemos como colegio hay herramientas, hay prácticas, hay sabidurías que pueden enriquecer mucho, independientemente que sean occidentales u orientales y por ejemplo si nosotros hablamos de elementos como la consciencia, elementos como el amor, de elementos como la felicidad, creo que hay ciertas tradiciones que han avanzado muchísimo en eso y tienen mucho que aportar. Hoy en día de alguna manera también están avaladas o en donde hay más investigación científica o más evidencia. Entonces creo que ahí el modelo se puede nutrir mucho de ciertas prácticas y de ciertas tradiciones. Entonces yo creo que eso. Yo soy muy cuidadoso con eso también porque a mí no me gusta como decir “ah como eso le gusta al rector entonces se hace” porque es más “sé que el colegio siempre ha tenido una apertura” desde la directora general y desde” ... y yo creo que es un

poco eso es frente a estos objetivos que tenemos hay distintas herramientas allá afuera pues cuáles pueden enriquecer nuestro qué hacer. Entonces de pronto sería eso. Como apertura y... que está alineado con nuestros objetivos y de qué podemos aprender ir tomando (Rector, entrevista personal, 2023).

Aunque es evidente que en el currículo enseñado existe de manera explícita la intención de problematizar o complejizar los procesos de construcción de conocimiento, la medida en la que esta problematización se constituye en formas diversas de aproximarse al conocimiento en cuanto tal sigue siendo una pregunta irresuelta. Pareciera que el interés por situar prácticas culturales diversas partiera más de unas reflexiones personales que identifican la importancia de buscar otras formas de relacionarse con el conocimiento, pero no necesariamente se pretende llevar estas reflexiones a posturas metodológicas y epistemológicas ya sea en términos del currículo enseñado como en términos.

Continuando con la reflexión del profesor de profesor de Filosofía, esa ausencia de postura se extiende inclusive más allá de esa asignatura para el IB:

Me comentaba además el director del Diploma en el Colegio, que fue quien me compartió el texto en físico [The wretched of the earth], que él cuando lee ese texto en la enseñanza de la asignatura de Política Global lo hace en el contexto del estudio de las Relaciones Internacionales y las denuncias que puede hacer Fanon. Entonces la lectura que uno pueda hacer del autor será en el marco de relaciones internacionales de poder o algo por el estilo. Pero él decía sobre el prólogo de



Sartre que era muy viscoso, que era muy denso, y que para el contexto en el que él leyó el texto no contenía muchos elementos que estuvieran alineados con sus intenciones. Generó para mí la conclusión de que éste es un autor que permite ser relocalizado según las intenciones que se tengan en términos disciplinares. Me emocionó un montón la inclusión de ese texto. Me pareció de la clase de retos que sí estaba esperando. Que son las preguntas a las que no tengo respuesta, pero son las razones por las que me gustaría llevar a cabo un currículo de Filosofía.

Teniendo en cuenta, además, que la intención es superar el enfoque histórico sobre el que se ha planteado la enseñanza en Filosofía. ¿Cómo se plantea metodológicamente el hacer Filosofía? Si el curso de Filosofía no es “aprendamos sobre filósofos o hitos, momentos o transiciones sobre la historia de la Filosofía”, sino qué es lo que constituye ese filosofar, cómo se hace, qué función tiene. Para ello algo que tal vez hemos discutido dentro del área de Ciencias Sociales y Filosofía: algo que hace el filósofo de vez en cuando (porque rara vez lo hace) y es este análisis de coyuntura. ¿Cómo podemos operar con las herramientas de la Filosofía para hacer una lectura de lo que tenemos en frente? ¿Cómo podemos abordar estos temas más allá de estudios de caso? (Profesor #4, entrevista personal, 2023).

Aunque no sea explícitamente el sentido de la inclusión de este texto en el contexto de la enseñanza de Filosofía en el Programa Diploma, el enfoque que le da el profesor en términos del currículo enseñado logra superar esa comprensión limitada de esta asignatura y de la enseñanza de esta asignatura. Además, en cuanto al currículo enseñado, en este caso el profesor hace una

propuesta muy concreta en términos de la paulatina modificación de las prácticas que pueda llevar a una comprensión más compleja de la misma disciplina y de su enseñanza. Los textos de Fanon, como lo identifica el profesor, pueden permitirle a la Filosofía el planteamiento de ciertas preguntas que de alguna manera reten la comprensión tradicional que existe de ella.

De forma similar la apuesta decolonial ha encontrado en Fanon una propuesta para redefinir en Ciencias Sociales y Filosofía aquellos presupuestos específicamente eurocéntricos desde una perspectiva lo suficientemente materialista como para pensarse también las consecuencias que tienen para las poblaciones racializadas en términos de sus propios procesos de racialización. El llamado que hace Fanon, como se ha mencionado, considerar dentro de nuestra crítica que la historia y la enseñanza de la historia tiene unas implicaciones materiales y desde esas implicaciones hay que abordar su transformación.

La crítica de Fanon a la ontología hegeliana en *Piel negra, máscaras blancas*, no sólo provee la base para una concepción alternativa de la relación entre amo y esclavo, como la describe Hegel, sino que contribuye también a una evaluación más general de la ontología, a la luz de la colonialidad y de la lucha por la descolonización (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

La descolonización es el horizonte de construcción política, pero, por lo mismo, es también el horizonte de sentido; el *sur* o el *para qué* de la transformación de las Ciencias Sociales y de su enseñanza en la escuela. Y la repercusión que sobre la educación puede tener la descolonización tiene que movilizarlos no solamente en términos pedagógicos y epistemológicos sino también en términos ontológicos.

Con respecto a la Colonialidad del Saber, existen más linealidades o continuidades que discontinuidades en términos de los diferentes tipos de currículo estudiados en el Colegio Tiltá. La mayoría de los documentos le apuntan a una enseñanza de las Ciencias Sociales en la que el abordaje de la categoría de *raza* o bien pasa por el silenciamiento, como si la estructura social racista no fuera una realidad relevante para el estudio y la enseñanza de las Ciencias Sociales, o bien reproduce los relatos eurocéntricos en cuanto al canon con el que se escogen las temáticas.

Sin embargo, dentro de esas pequeñas rupturas que se encuentran con respecto a los diferentes tipos de currículo están las posturas de educadoras y educadores que proponen desde lugares diversos la modificación de prácticas curriculares que lleven a una transformación del currículo en general, así como de la comprensión de las Ciencias Sociales y su enseñanza en la escuela.

## Conclusiones

La construcción de conocimiento en Ciencias Sociales escolares sigue teniendo herencias de sus propósitos e intenciones de otros momentos históricos. Cuando les ha funcionado a las élites locales, la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha concentrado en rescatar, o casi diseñar, los valores nacionales. Hoy, aunque con ciertas continuidades, la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales parece estar volcada sobre la redefinición del Estado-Nación en un contexto de globalización. Debajo de la sábana del multiculturalismo o la comprensión despolitizada de la interculturalidad las Ciencias Sociales invitan a indagar, conocer y reflexionar sobre una sociedad cuyas relaciones se han desterritorializado.

Como es común en este contexto de globalización, la despolitización viene de la mano de la ausencia de significados. Los significantes se vacían de sentido para deshistorizarlos y permitirles dialogar con perspectivas que no solamente son diversas, sino que pueden ser además contradictorias.

Los efectos que tiene esto sobre la construcción de un currículo para la enseñanza de las Ciencias Sociales pasan por la despolitización de este grupo de disciplinas. A pesar de las importantes disputas que se encontraron en el currículo enseñado, la recomendación de las instituciones, estatales o no, es la de suprimir, trivializar o matizar el lugar de la *raza* y la *clase* en la formación de seres humanos. Esta supresión o trivialización puede pasar por una omisión que tiene origen en la falta de pensamiento crítico que pulula en este tipo de instituciones. O bien, es posible decir que esta omisión es intencional y que obedece al propósito expreso de la globalización de generar dudas al respecto de las estructuras sociales que cada vez implican más formas de violencia para los grupos sociales que reciben los efectos del poder.

Existen múltiples rupturas al interior del currículo. Superar la comprensión de éste como un conjunto de textos y caminar hacia un entendimiento amplio que incluye prácticas que son rastreables también mediante ejercicios etnográficos ha permitido ubicar las rupturas o contradicciones que habitan al interior de él. Los currículos recomendado y respaldado usualmente apuntan hacia objetivos comunes, sin embargo, para el caso del abordaje de las categorías de *raza* y *clase*, este grupo de documentos presentan contradicciones con el currículo escrito y las prácticas del currículo enseñado.

En términos del abordaje de la categoría de *clase* se encontró que el currículo recomendado y respaldado usualmente buscan eludir temáticas que impliquen el reconocimiento explícito que la sociedad capitalista es una sociedad de clases, mientras que el escrito y el enseñado intentan menguar los efectos de los otros niveles señalando la existencia de la clase y abordándola desde una postura materialista.

En el currículo recomendado y respaldado existe una imposibilidad, por lo mismo, de asumir posturas, en cuanto a la definición de *globalización* se debe omitir sistemáticamente la intensificación de las relaciones sociales de explotación capitalista en el marco de una modificación del momento histórico. En cuanto al escrito y enseñado se omite un poco esta subcategoría, aunque se abordan las problemáticas que de él devienen. Hay que hacer la salvedad que, en el currículo escrito, específicamente el PEI rescata la importancia de formar estudiantes para el contexto de la globalización.

Adicionalmente, esa negación de la sociedad de clases se hace mediante la aparente preocupación del currículo recomendado y respaldado frente a uno de los efectos de esa sociedad capitalista, la *pobreza*. Ella, sin embargo, se desconecta del contexto político en el que se

produce y se mistifica su origen. Sin embargo, en el currículo escrito se aborda al capitalismo directamente como responsable de la pobreza y se la rescata como una categoría útil en los territorios periféricos para medir las dimensiones de la composición orgánica del capital; de las dimensiones de la lucha de clases.

En un tercer momento, se ubica al *privilegio* y la manera en la que el currículo recomendado y respaldado omiten dentro de su reflexión la existencia de relaciones sociales que no son horizontales y que, por lo mismo, son relaciones en las que los derechos se constituyen como poderes. En el currículo escrito no aparecen directamente los derechos como poderes, pero sí hay referencia a la manera en la que la enseñanza en el Tilatá se despliega sobre un campo social ya organizado en las que las personas que participan de la institución no son excluidas de esas relaciones sociales en las que los derechos se constituyen en privilegios. En el currículo enseñado, sin embargo, los *privilegios* son nombrados y cuestionados. La homogeneidad en términos de clase de los miembros de la institución educativa es abordada de manera crítica por los profesores y la directora general.

El abordaje de la categoría de *raza* puede obedecer principios similares en términos de las rupturas entre el currículo recomendado y el respaldado, por un lado, y el currículo escrito y enseñado por el otro. La existencia material de la *raza* es entendida en este trabajo de investigación como una estructura social históricamente construida en la que ciertos rasgos fenotípicos, pero también prácticas culturales, perspectivas epistemológicas y cosmologías son sistemáticamente subalternizadas en función de esa estructura social.

Con respecto a la *colonialidad del poder* se identifican tanto las evidencias como las implicaciones de no tener una definición de *raza* frente a la cual existan acuerdos institucionales

y que, por lo mismo, hay una caracterización superficial de la *raza* como construcción social, así como de sus implicaciones como el racismo y el eurocentrismo. Las tensiones entre el currículo recomendado y el enseñado son evidentes en el sentido en el que las definiciones y posturas de las que adolece el primero, están presentes en el segundo. Sin embargo, es evidente la necesidad de aunar esfuerzos para consolidar definiciones colectivas que sean compartidas por la institución frente a lo que se entiende por *raza* y asumir la recomendación de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, es decir, desde una perspectiva que busque solución al racismo como problema estructural.

Con respecto a la *colonialidad del ser*, se identificaron las dificultades que existen en términos de la consciencia de sí y del *otro* de la modernidad/colonialidad. En alguna medida, esta dificultad está dada, como reconocen los miembros de la institución, por la imposibilidad de garantizar la diversidad en la institución. Sin embargo, también se observó que las diferencias entre el currículo recomendado y el enseñado pueden señalar problemas de fondo en cuanto al reconocimiento de la subalternización de sujetos. Aunque parece que se configura un reconocimiento del *otro* de la modernidad/colonialidad, se obvia que ese *otro* es entendido en cuanto tal porque hay un *yo* que conoce pero que se abstrae de su propio cuerpo en el proceso de construir conocimiento. La perspectiva ontológica de la enseñanza de la *raza* parece ser una en donde existen un grupo de prácticas y de formas de hacer y estar en el mundo que funcionan por defecto y *otras* que se comprenden solamente bajo el reconocimiento de que “no son como las mías”.

Con respecto a la *colonialidad del saber*, se evidencia que existe una alineación muy importante en cuanto a los criterios de selección de temáticas en los diferentes momentos del currículo. Aun cuando tanto en los relatos de los profesores como en el Marco Conceptual del

área existe una reflexión o intención por construir alternativas metodológicas al eurocentrismo en el currículo, la modificación de éste sigue sin ser estructural y responde todavía al relato que construye la filosofía romántica alemana sobre la “historia universal”. Hay que señalar, sin embargo, que más allá de la selección de temáticas, las constricciones que pueden presentar los otros momentos del currículo, con respecto por ejemplo a la pretensión de ciencia y su hegemonía dentro de la enseñanza de este grupo de saberes, frustraría un cambio estructural que se extienda más allá de la modificación de las temáticas.

Un currículo in-coherente en este contexto puede ser útil para que desde las aulas se reten esas pretensiones de objetividad que son recomendadas por los programas internacionales y por los lineamientos nacionales. Pero esta postura implicaría el reconocimiento tácito de que esas instituciones son solamente un instrumento de clase, que hacen parte necesaria de la superestructura y, por tanto, van a actuar en función de los intereses capitalistas, sea nacionales o globales.

Una precisión importante en este punto es la forma en la que la investigación presentada se sitúa en un contexto educativo de una parte de las élites económicas en el área metropolitana de Bogotá. Las conclusiones a las cuales sería posible llegar con la información encontrada nos hablan también desde ese lugar de enunciación que se explicó en el apartado de caracterización de la institución. La educación de las élites en Colombia es un campo específico al cual esta investigación le podría aportar algunos elementos en términos de los diseños curriculares, así como las reflexiones de educadores, educadoras y directivas en el marco de su propio reconocimiento de los alcances y las limitaciones de educar en un contexto privilegiado en términos de *raza* y de *clase*.



La pregunta al respecto de cómo aprenden las élites o, más importante aún, qué aprenden las élites sería central en el caso en el que la aproximación a la crítica de las estructuras de *raza* y *clase* se haga en términos de ellas como estructurantes de las relaciones de producción. Pero si la aproximación metodológica es también crítica de ciertos aspectos del estructuralismo, como la educación como transmisión, habría que valorar si lo que hay que transformar son solamente los contenidos de la enseñanza en Ciencias Sociales.

El ejemplo del concepto de *privilegio* es muy útil porque el análisis realizado permite concluir que no es suficiente con que los estudiantes entiendan que sus prácticas culturales están medidas por su posición en unas relaciones de producción específicas. Abordar su lugar de clase como una *temática* no ha sido suficiente para dinamizar comprensiones críticas de la clase. En cambio, puede que en algunos casos se llegue incluso a naturalizar las diferencias de clase como una realidad dada, previa al sujeto que aprende y que, por lo mismo, su transformación no tendría nada que ver con ese sujeto que aprende.

También es útil el ejemplo del concepto de *colonialidad del ser* porque, además de permitir la una reflexión similar a la anterior, permite la comprensión de que una modificación *metodológica* en la enseñanza es limitada en la medida en la que la homogeneidad de la comunidad presentaría también un limitante para la construcción de pensamiento crítico en torno a la *raza* en el sentido ontológico de la misma. No es suficiente con encontrar maneras diversas y críticas de traer al aula aquellas formas de ser y estar en el mundo que por las estructuras racistas se han dejado históricamente por fuera de la reflexión en torno a las Ciencias Sociales. Además de ello, sería necesario garantizar de manera material la posibilidad de que esas otras voces y experiencias participen en el currículo y en las decisiones que lo constituyen de forma directa.

Añadiendo a lo anterior, resalto la importancia de la discusión al respecto de la enseñanza a través de conceptos como solución que se propone a la transmisión irreflexiva de contenidos. Si bien se comprende la necesidad de trabajar sobre habilidades, un currículo recomendado que se fundamente en la enseñanza conceptual puede caer, como hemos observado en no asumir posturas con respecto a los contenidos que finalmente se escogen. Aunque existen reflexiones importantes en el currículo enseñado, es posible que, al descentrar los contenidos de la discusión pedagógica, en lo que se incurra se eliminarlos de la reflexión y, en consecuencia, como se ha visto tanto en la contextualización como en el desarrollo analítico, la dificultad para asumir posturas político-pedagógicas en términos de las formas de opresión en clave de *raza* y *clase*.

La ruta de un proyecto pedagógico que decida abordajes críticos de la *raza* y la *clase* tendría que partir de una postura pedagógica y didáctica que, por lo mismo, se corresponda con unas posturas analíticas (y éticas) con respecto a la forma en la que se aborden la *raza* y la *clase*. En esta investigación se propuso como eje analítico las perspectivas marxistas y algunas reinterpretaciones contemporáneas como las de Gerald Cohen y Enrique Dussel para el estudio de la categoría de *clase*, y con respecto a la *raza* las perspectivas decoloniales y sus elaboraciones de la colonialidad del poder-ser-saber, así como la propuesta analítica de Frantz Fanon y el marxismo negro. Las prácticas pedagógicas que se desprendan desde esas apuestas analíticas tendrán las herramientas de sortear los limitantes analizados en esta investigación.

Desde esta perspectiva sería importante pensar la enseñanza de Ciencias Sociales en los colegios de élite partiendo de los resultados de la presente investigación para proponer diseños curriculares que puedan superar los abordajes superficiales o problemáticos de las categorías estudiadas para aproximarse a la construcción de pensamiento crítico en un contexto de

globalización y de acentuación de las violencias que se desprenden de las estudiadas estructuras de poder.

La territorialización de la enseñanza es clave, como fue evidente en los resultados, a la hora de repensar la práctica pedagógica, específicamente en cuanto a la enseñanza de Ciencias Sociales. Si se trata de educar en un contexto globalizado, es urgente que se pueda llevar al aula las herramientas que permitan evaluar de manera crítica la globalización como narrativa, pero también como la realidad actual de las relaciones sociales de producción. La relación entre conocer el territorio y la historia del mismo es necesaria si se pretenden abordajes críticos de las categorías de *raza* y *clase*.

Abordando una circunstancia similar de crisis del capital, así como de desgaste de los paradigmas tradicionales en investigación, Orlando Fals Borda propuso que:

La ignorancia sobre nosotros mismos, sobre nuestro origen, nuestro devenir histórico, nuestra geografía, nuestros recursos naturales, entre otros; más pronto que tarde, nos llevará a convertirnos en el gran mercado de los productos y tecnologías de los países poderosos y, sin que nos lo propongamos, en promotores de la economía del consumo. La misma que nos conducirá hacia el endeudamiento cada vez mayor y a la sobreexplotación de nuestros recursos. (Fals Borda, 2014, p. 96)

En este sentido este tipo de trabajos de investigación se proponen como una suerte de hilar entre las decisiones institucionales y lo que concretamente se lleva al aula para que se puedan develar aquellos espacios que permiten el mantenimiento de las relaciones de poder en términos de la *raza* y la *clase*. Lo anterior bajo la comprensión de la responsabilidad que recae sobre

nuestros hombros como parte de la sociedad y como educadoras y educadores de apostarle a prácticas pedagógicas transformadoras.

## Bibliografía

- Acuña Rodríguez, O. Y. (2020). La historia en la escuela: Dinámicas, retos y procesos. En *La Historia vuelve a la escuela*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Adichie, C. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED Talks.
- Althousser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Oveja Negra.
- Álvarez, A. (2007). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las Ciencias Sociales y el olvido de la Pedagogía Política. *Nómadas*, 41, 45–61.
- Amador Baquiro, J. C. (2008). Rupturas a las Ciencias Sociales Escolares: El Sujeto, el Tiempo y el Espacio en perspectiva Decolonial. *Pedagogía y Saberes*, 28, 85–92.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal, S.A.,.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 134–146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Atehortúa Cruz, A. L. (2005). Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la Historia en Secundaria. *Pedagogías y Saberes*, 22, 83–92.
- Bernstein, B. (1989). *Clases Códigos y Control. Vol. 1 Estudios Teóricos para una Soci.* Ediciones Akal, S.A.,.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1969). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales—Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

- CEPAL. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Cohen, G. (1986). *La Teoría de la Historia de Karl Marx. Una defensa*. Siglo XXI Editores.
- Colegio Tilatá. (2023, agosto 24). *Historia*. <https://colegiotilata.edu.co/historia/>
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: Del euro centrismo al globocentrismo. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales—Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- David, X., & Fontoura Fernandes, A. C. (2020, septiembre 3). ODIS: A Student-Led Movement to Decolonise International Schools. *The International Educator*. <https://www.tieonline.com/article/2762/odis-a-student-led-movement-to-decolonise-international-schools>
- Dewey, J. (1964). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago. Chicago Press.
- Díaz Ballén, J. E. (2019). *Políticas Curriculares y Evaluativas en Educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: Estudio de Caso Comparado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dubois, W. E. B. (2009). *The Soul of the Black Folk*. The Journal of Pan African Studies.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación: Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta, S.A.
- Dussel, E. (2010). *La producción teórica de Marx*. Fundación editorial el perro y la rana.
- Fals Borda, O. (1971). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual (II)*. Oveja Negra.
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Editorial El Colectivo.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal, S.A.,.
- Federici, S. (2018). *Calibán y la bruja*. Tinta Limón.
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. PAIDOS.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, S.A.
- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos*. Muchnik Editores SA.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

- Glatthorn, A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping WhatIs Taught & Tested*. Corwin Press.
- González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “pos-acuerdo”. En *La Historia vuelve a la escuela*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- González Terreros, M. I., & Aguilera Morales, A. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo: Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Grace, P. (2019). *Individuals and Societies MYP by Concept #1*. Hodder Education.
- Grace, P. (2020). *Individuals and Societies MYP by Concept #3*. Hodder Education.
- Grace, P. (2023). *Individuals and Societies MYP by Concept #4&5*. Hodder Education.
- Grosfoguel, R. (2006). La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizao. *Tabula Rasa*, 4, 17–48.
- Hill, I. (2007). *International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization*. International Baccalaureate Organization.
- hooks, bell. (1999). *Where we stand: Class Matters*. Routledge.
- International Baccalaureate. (2015). *MYP: From principles into practice*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2017a). *Individuals and societies guide*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2017b). *The history of the IB*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2023). *IB World Schools in China*. <https://www.ibyb.org/ib-world-schools-in-china>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales—Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lenin, V. I. (1975). *Imperialismo, fase superior del Capitalismo. (Ensayo Popular)*. Ediciones en Lenguas Extranjeras Pekin.
- Makarov, I., & Sagomonyan, M. (Directores). (2017). *Ancient Rome in 20 minutes*. Arzamas. <https://www.youtube.com/watch?v=46ZXl-V4qwY&t=739s>

- Maldonado-Torres, N. (2007). 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*. (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores. 978-958-665-096-0
- Martínez Mora, N. (2018). Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogías y Saberes*, 49, 95–113.
- Marx, K. (1973). *El Capital: Crítica de la Economía Política: Vol. Tomo I*. Cartago SRL.
- Marx, K. (1974). *La Ideología Alemana*. Ediciones Grijalbo.
- Marx, K. (2000). *Trabajo asalariado y capital*. Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI Editores.
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. Alianza Editorial.
- Melo, J. O. (1999). Medio siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial. *Historia de las Ciencias Sociales en Colombia (II)*. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/30367>
- Melo, J. O. (2020). La enseñanza de la Historia en el sistema escolar: Antecedentes y situación actual (2018). En *La historia vuelve a la escuela*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Melo, J. O. (2014, de agosto de). El fin de la historia. *El Tiempo*. [http://www.jorgeorlandomelo.com/ti\\_elfin.html](http://www.jorgeorlandomelo.com/ti_elfin.html)
- Mignolo, W. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality & Colonization*. University of Michigan.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales*.
- Newton, M. (2014). *The International Baccalaureate in its Fifth Decade: Cosmopolitan ideal, Neoliberal reality*. University of Melbourne.
- Obregón, D. (2004). Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá: Una aproximación crítica a los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el tema. En *Rutas pedagógicas de la historia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.
- Pinar, W. F. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 201–245). CLACSO.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Tinta Limón.
- Said, E. (2004). *Orientalismo*. Novoprint S.A.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165–176.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Tilatá. (2023). *Marco Conceptual del Área de Ciencias Sociales y Filosofía*.
- Torres Limas, J. A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago. Chicago Press.
- wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. East African Educational Publisher Ltd.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century: Vol. I*. Academic Press Inc.
- Wallerstein, I. (Ed.). (2006). *Abrir las Ciencias Sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World System: The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World-Economy 1730-1840s: Vol. III*. University of California Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Žižek, S. (2009). *First as a Tragedy, Then as a Farce (The Essential Žižek)*. Verso.
- Žižek, S. (2021). *Heaven in disorder*. OR Books.
- Žižek, S. (2022). *Surplus-enjoyment: A Guide for the Non-perplexed*. Bloomsbury Publishing.

