



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,  
Volumen 10, Número 3.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3)

**PATRONES DE COLONIALIDAD EN EL  
CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES: UN  
ANÁLISIS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
RURAL SANTIAGO ÁNGEL SANTAMARÍA DE  
TÁMESIS, ANTIOQUIA.**

PATRONES DE COLONIALIDAD EN EL CURRÍCULO DE  
CIENCIAS SOCIALES: UN ANÁLISIS EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA RURAL SANTIAGO ÁNGEL SANTAMARÍA DE  
TÁMESIS, ANTIOQUIA.

**Edwin Zapata Giraldo**

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT-Panamá

**Luz Marina Bayona Moreno**

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT-Panamá

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3.24472](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24472)

## **Patrones de colonialidad en el currículo de ciencias sociales: un análisis en la institución educativa rural Santiago Ángel Santamaría de Támesis, Antioquia.**

**Edwin Zapata Giraldo<sup>1</sup>**[edwinzagi@gmail.com](mailto:edwinzagi@gmail.com)<https://orcid.org/0000-0002-3614-7026>Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y  
Tecnología- UMECIT-Panamá**Luz Marina Bayona Moreno**[Luz.bayona@uptc.edu.co](mailto:Luz.bayona@uptc.edu.co)<https://orcid.org/0000-0002-3685-1902>Universidad Metropolitana de Educación,  
Ciencia y Tecnología- UMECIT-Panamá

### **RESUMEN**

El presente artículo analiza la persistencia de las estructuras de poder coloniales en el ámbito educativo rural y propone el pensamiento decolonial como herramienta de transformación. El objetivo principal es cuestionar la "colonialidad del saber" y el eurocentrismo que prevalecen en las prácticas escolares actuales. A través de un enfoque decolonial, se recolectaron datos de estudiantes, docentes y padres de familia, complementados con el análisis de los planes de estudio y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la Institución Educativa Rural Santiago Ángel Santamaría del departamento de Antioquia - Colombia. Los hallazgos revelan que desde el currículo se tiende a reproducir la ciencia positivista frente a la minimización de conocimientos locales: indígenas, afros y campesinos. Ante esta realidad, se plantea la necesidad de un "giro decolonial" en el currículo de Ciencias Sociales, que permita reconstruir los planes de estudio desde una perspectiva crítica e intercultural. Se concluye con el reconocimiento en la geografía de territorios locales, con la integración de narrativas diferentes a la historia única y lineal occidental y la valoración de las epistemologías del sur en aras de una educación más incluyente, digna e identitaria para los pueblos.

**Palabras clave:** pensamiento decolonial; colonialidad del saber; currículo; educación rural.

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [edwinzagi@gmail.com](mailto:edwinzagi@gmail.com)

## **Patrones de colonialidad en el currículo de ciencias sociales: un análisis en la institución educativa rural Santiago Ángel Santamaría de Támesis, Antioquia.**

### **ABSTRACT**

This article analyzes the persistence of colonial power structures within rural education and proposes decolonial thinking as a tool for transformation. The main objective is to challenge the "coloniality of knowledge" and the Eurocentrism prevalent in current schooling practices. Through a decolonial approach, data were collected from students, teachers, and parents, complemented by an analysis of the curricula and the Institutional Educational Project (PEI) at the Institución Educativa Rural Santiago Ángel Santamaría in the department of Antioquia, Colombia. The findings reveal a curricular tendency to reproduce positivist science while minimizing local indigenous, Afro-descendant, and peasant knowledge. Given this reality, the study suggests the need for a "decolonial turn" in the Social Sciences curriculum to reconstruct study plans from a critical and intercultural perspective. The article concludes by emphasizing the recognition of local territories' geography, the integration of narratives that challenge the single linear Western history, and the appreciation of Southern epistemologies in pursuit of a more inclusive and dignified education that strengthens the identity of the people.

**Keywords:** decolonial thinking; coloniality of knowledge; curriculum; rural education.

*Artículo recibido 25 abril 2026*

*Aceptado para publicación: 25 mayo 2026*



## INTRODUCCIÓN

La educación es un tema de constante debate, varias teorías pedagógicas a lo largo del mundo han resaltado la importancia del pensamiento crítico y de la inclusión. En América, la decolonialidad busca avanzar para nuestro contexto una educación que rompa con las estructuras de poder, ser y saber, que han persistido desde la época colonial, y que se han manifestado desde el proyecto de la modernidad y en los patrones eurocentricos del llamado progreso constante, donde solo tiene cabida para el desarrollo civilizatorio de todos los pueblos seguir los pasos del mundo occidental, por lo tanto no es ajeno que nuestros currículos manifiesten posturas coloniales que aun privilegian la visión eurocéntrica, con prejuicios arraigados que se orientan en la historia y la geografía. Este artículo aborda la decolonialidad educativa como una vía entre tantas para romper con dichos patrones, los cuales se manifiestan con especial intensidad en los temas incluidos en los currículos escolares.

El problema principal se basa en que los planes de estudio actuales que continúan favoreciendo una visión eurocéntrica, lo que contribuye a perpetuar los prejuicios arraigados en la enseñanza de la historia y la geografía. Esta "colonialidad del saber" se traduce en la minimización y omisión sistemática de los conocimientos de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes. En la práctica pedagógica, se observa que los estudiantes carecen de referentes locales, llegando a identificarse con cánones ajenos a su propia realidad, tanto en lo estético como en los conocimientos, pues tienen como ideal el hombre blanco, católico y heterosexual, provocando baja autoestima y el rechazo de su propia identidad mestiza y diversa, asimismo rechazan las prácticas culturales de los indígenas y afrodescendientes. Por lo tanto dejan un vacío en el currículo formal que no incluye de manera explícita las posturas decoloniales, dejando la crítica a la simple interpretación subjetiva de los docentes, si solo decide hacerlo en sus clases, de lo contrario solo quedan en el abandono.

Abordar este tema es imperativo porque la escuela, como reproductora de cultura, corre el riesgo de seguir siendo un instrumento de alienación cultural si no se cuestiona los parámetros de la "modernidad". Además de seguir replicando unicamente los ideales hegemonicos del mundo occidental. Ya que la colonialidad del saber se presenta a menudo como la única forma objetiva y valida de comprender la realidad, desplazando las epistemologías del Sur y de manera indirecta legitimando el racismo y la exclusión. Es evidenciable que muchos estudiantes ven como un hecho científico la evolución lineal,



donde las personas afros e indígenas están en una escala inferior y sus comunidades aún son consideradas incivilizadas, lo que provoca un racismo que se “justifica” desde la visión errada de la evolución y el proyecto de desarrollo.

La importancia de esta investigación reside en su potencial para deconstruir y reconstruir los documentos curriculares de la institución: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área y el plan de aula de Ciencias Sociales. Al transformar estos instrumentos hacia un carácter político, ético y educativo, se ofrece una alternativa que valora la "otredad" y reconoce las narrativas de los sujetos históricamente segregados, permitiendo que la educación sea un acto de dignidad y reconocimiento intercultural tal como lo plantea la teoría decolonial.

En este sentido, la base teórica de este trabajo se inscribe en el pensamiento del grupo Modernidad/Colonialidad. Bajo este enfoque, se emplean categorías de análisis fundamentales como la “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (Lander, 2000); el giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) y la interculturalidad crítica que según Walsh (2009), no es simplemente el contacto entre culturas, sino un proceso activo que cuestiona las jerarquías sociales y busca la construcción de condiciones de horizontalidad.

La investigación se apoya en la premisa de que la academia debe romper con los postulados de inferioridad impuestos por el proyecto civilizatorio europeo. Se busca validar las "epistemologías del sur", tal como propone Boaventura de Sousa Santos, para otorgar relevancia a personajes y saberes que han sido no formalizados y no son los dominantes dentro del currículo oficial. Estos marcos permiten entender que la decolonialidad no es un concepto abstracto, sino una práctica necesaria para enfrentar la colonialidad del saber que se reproduce consciente o inconscientemente en las aulas y en los diferentes contextos sociales.

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Santiago Ángel Santamaría, que se encuentra en el municipio de Támesis, Antioquia (Colombia). El contexto rural es particularmente sensible a estas problemáticas, pues es allí donde el deseo de "superioridad" occidental suele enfrentar con la riqueza de los saberes locales, generando posturas discriminatorias hacia lo propio.

Para mostrar las posturas coloniales y crear una propuesta decolonial, se usó un enfoque cualitativo dentro del paradigma sociocrítico. La metodología utilizada fue la Investigación Acción Participativa



(IAP). Esta elección sigue los principios decoloniales porque transforma a los docentes, estudiantes y padres de familia de ser "objetos de estudio" a participantes activos en la investigación "sujetos de investigación". Mediante entrevistas y el estudio de los planes de estudio, el trabajo muestra que hay ideas coloniales que se pueden ver en varias partes de Colombia y Latinoamérica, aunque en diferentes grados. Demostrando que la transformación hacia una escuela liberadora, intercultural y contextualizada debe surgir de una reflexión colectiva sobre el propio territorio.

## **METODOLOGÍA**

El escenario de investigación es la Institución Educativa Rural Santiago Ángel Santamaría, situada en el municipio de Támesis, Antioquia, Colombia. Este contexto es importante para el estudio, ya que la ruralidad colombiana ha sido históricamente un espacio de tensión entre los saberes locales y los modelos educativos centralistas y urbanos que en su mayoría hasta son ajenas al saber colombiano. La población de estudio está conformada por la comunidad que abarca la institución, quienes conviven en un entorno donde la identidad mestiza, campesina e indígena deberían tener un papel imperante en el currículo.

Para comprender el contexto rural desde un enfoque decolonial, no se podía hacer una investigación como agente externo o neutral, donde solo se observa desde afuera, de tal forma se optó por un enfoque cualitativo, que permitiera analizar las realidades subjetivas, los significados y las experiencias de la comunidad educativa en su entorno natural. Este enfoque no busca hacer generalizaciones estadísticas, sino la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, permitiendo analizar e interpretar del contexto rural.

### **Paradigma sociocrítico**

La investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, el cual trasciende la mera descripción de los fenómenos y de la realidad investigada, para construir a soluciones que facilite transformar las problemáticas evidenciadas; dado que el problema identificado es la persistencia de la "colonialidad del saber" en el currículo de Ciencias Sociales, este paradigma proporciona el fundamento necesario para cuestionar las ideologías y explorar, desde un enfoque decolonial una transformación que permita desarrollar unas estrategias para avanzar en decolonizar el saber.



## **La Investigación-Acción Participativa (IAP)**

Elegir el diseño la Investigación-Acción Participativa (IAP), es en esencia, una metodología decolonial que rompe con la forma tradicional entre el "investigador experto" y el "objeto investigado". En este estudio, los docentes, estudiantes y padres de familia de la zona rural no son fuentes pasivas de información, visto como meros objetos de investigación, sino sujetos activos, ya que, en horizontalidad aportan y participan en la reflexión sobre sus propias prácticas y saberes.

El tipo de investigación interactiva, en primer momento identifica de manera crítica las manifestaciones de la herencia colonial en los planes de estudio y que se replican en la hora de clase; para posteriormente en la siguiente fase plantear una propuesta curricular alternativa y finalmente se reflexiona y se concluye este ciclo investigativo. La investigación acción participativa, permitió que esta propuesta no fuera una imposición externa, sino que permitiera un “giro decolonial” enfocada para el contexto rural de la institución educativa, que fuera acorde y coherente a la realidad local.

### **Fases de la IAP**

La ejecución de la investigación se llevó a cabo siguiendo el ciclo cíclico y espiral propio de la IAP, organizado en cuatro fases fundamentales:

- 1. Fase de Diagnóstico:** En este momento inicial, se realizó el análisis de los documentos institucionales y las primeras observaciones de campo. El objetivo fue identificar las posturas coloniales en el currículo de Ciencias Sociales.
- 2. Fase de Planificación:** Se realizó entrevistas y análisis de documentos, se definió, bajo unos criterios definidos que respondieran a los objetivos a alcanzar. Que elementos de la teoría decolonial y de la interculturalidad crítica debían integrarse para responder a la realidad rural, bajo este enfoque se implementó el desarrollo de esta fase.
- 3. Fase de Acción y Observación:** Se implementaron estrategias de reflexión pedagógica y se comenzó a trabajar en la deconstrucción de los contenidos tradicionales y en la transformación de unos planes de área y planes de aula para ciencias sociales.
- 4. Fase de conclusiones y reflexiones:** Se realizó la evaluación de los hallazgos, se sistematizó y se procedió a la redacción de la propuesta curricular definitiva. Esta fase permitió concluir cómo el "giro decolonial" puede concretarse en una práctica educativa.



Participaron docentes del área de Ciencias Sociales, encargados de la ejecución de los planes de área; estudiantes de diversos niveles, con especial énfasis en aquellos vinculados a proyectos transversales como la huerta escolar; y padres de familia, quienes actúan como portadores de la memoria histórica y los saberes ancestrales de la región. La interacción con estos sujetos permitió contrastar lo que el currículo escrito ordena frente a lo que la comunidad realmente vive y demanda.

### **Técnicas cualitativas**

Para garantizar el rigor y la triangulación de los hallazgos, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, siguiendo los criterios cualitativos de la IAP. En primer lugar, se utilizó la revisión documental, aplicada rigurosamente al Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de área de Ciencias Sociales y los planes de aula. El instrumento principal para esta técnica fue una matriz de análisis categorial, la cual permitió rastrear conceptos como "eurocentrismo", "progreso lineal" y "superioridad racial", así como identificar las ausencias de saberes afro, indígenas y campesinos en el texto formal.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, diseñadas para capturar las percepciones y sentires de los entrevistados sobre la pertinencia de los contenidos enseñados y desde las experiencias institucionales que se manifiestan en el aula y fuera de ellas. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista con preguntas orientadoras que buscaban desvelar cómo la colonialidad del ser se manifiesta en la identidad de los estudiantes y en las prácticas de los docentes.

Finalmente, se empleó la observación participante, la cual permitió registrar las dinámicas cotidianas en el aula y en los espacios comunitarios de la escuela. Donde emergían acciones vinculadas a lo colonial y otros momentos más solidarios y de respeto donde proliferaba lo decolonial, en este sentido se detalló cada insumo que permitiera aportar a la investigación.

### **Consideraciones Éticas y transparencia**

El estudio se desarrolló siguiendo unos parámetros éticos, como el respeto a la dignidad y la autonomía de la comunidad participante. Se aplicaron consentimientos informados escritos, donde se explicó claramente el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de la participación de manera libre y el manejo confidencial de la información. Para ellos entonces se garantizó el anonimato de los informantes



mediante el uso de seudónimos o códigos en la sistematización de las entrevistas y de los escritos plasmados de la investigación.

En cuanto a los criterios de rigor, se desarrolló con el tiempo acorde a los procesos y requerimientos de la investigación, que permitieran sin premuras la triangulación de las fuentes humanas y del análisis de los documentos.

Finalmente, se reconocen como limitaciones los tiempos administrativos del calendario escolar y la resistencia que se puede presentar ante la crítica de modelos tradicionales y de posturas conservadoras que les cuesta ver o tratar la educación de otra manera alterna al devenir constante. Sin embargo, estas limitaciones se asumieron como parte del proceso para profundizar en el diálogo y la concienciación crítica, en aras de construir una postura decolonial.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El análisis de toda la información muestra, tanto en la observación etnográfica, en los procedimientos del quehacer en el aula y las entrevistas que las posturas coloniales que se manifiestan muchas de ellas son naturalizadas y se dan en el entorno cotidiano.

Primero, con la exploración del contexto se evidenció que constantemente entre ellos (estudiantes), proliferan chistes y ofensas en formas de discriminación racial, que consciente o inconscientemente se hacen de una forma peyorativa con expresiones sobre su color de piel y el que recibe la ofensa lo toma como un ataque a su ser; chistes aun con expresiones de esclavitud o de bajo nivel cognitivo al categorizar a otras comunidades inferiores, cuestión que se vio también con la ola de llegada de venezolanos, creando una mezcla de xenofobia y racismo que conlleva a rechazar al otro y minimizarlos al no reconocerlos como su par.

A parte de esta situación visible que se revela en la escuela, se liga que en muchos casos los actos cívicos y culturales, caso como las muestras artísticas, exageran los estereotipos sobre los negros y/o los indígenas en su forma de hablar o comportarse, aun se disfrazan con elementos de la naturaleza e imitan el dialecto de manera exagerada, al igual que la danza se presenta de manera exótica y exhibicionista, aunque se intenta resaltar la cultura, se percibe como algo ajeno y distante.

Segundo, el análisis de los documentos haciendo énfasis en currículos institucionales, como el PEI, plan de área y plan de aula de ciencias sociales, estas muestran una visión de poder hegemónica en sus



planteamientos, pues invisibilizan el rol y las posturas de las mujeres, campesinos, afros e indígenas. Se centra mucho en posiciones conservadoras y con enfoques en la historia como grandes personajes europeos y de lugares occidentales, lo cual reproduce y sostiene principios, valores y perspectivas propias del pensamiento colonial. Es decir, se presenta una historia llena de héroes, eventos y personajes que sobresalen, ocultando otros relatos igualmente válidos, mientras que desmeritan otras formas de conocimiento que no se ajustan a la racionalidad científica-técnica occidental. pues vemos como desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y la geografía, se fomenta una dominación y colonización epistémica que promueve en el aula paradigmas de conocimientos que excluyen otras epistemes. Tal y como lo postula Boaventura de Sousa en Epistemología del Sur:

“El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo.” (2011, p. 35)

Finalmente las entrevistas de docentes, estudiantes y padres de familia revelaron que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución se encuentra influenciada por una visión colonial que afecta todas las dimensiones de la educación. En cuanto a la historia, se observa que predomina un enfoque eurocéntrico que privilegia la historia narrada desde la perspectiva del "vencedor" y el destacamiento de personajes europeos, lo que genera una exclusión sistemática de los saberes propios de la región, así como las historias de otra parte de América, África, Asia y en especial las comunidades indígenas. Esta este plan de estudio se traduce en el aula a través de clases magistrales y discursos de los docentes que refuerzan una visión histórica única y lineal, limitando la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico o plural en los estudiantes.

En cuanto a las herramientas y procesos institucionales, los hallazgos describen una dependencia de materiales didácticos, tales como libros de texto y guías, que reproducen visiones coloniales al centrar sus relatos en figuras extranjeras y minimizar las personas que resistieron o lucharon e hicieron parte importante de los hitos históricos pero que no son categorizados como relevantes y sus nombres quedan excluidos de las memorias académicas, mujeres, campesinos, indígenas, afros que se desconocen en los colegios, además dejando de lado la cultura y conocimientos ancestrales.

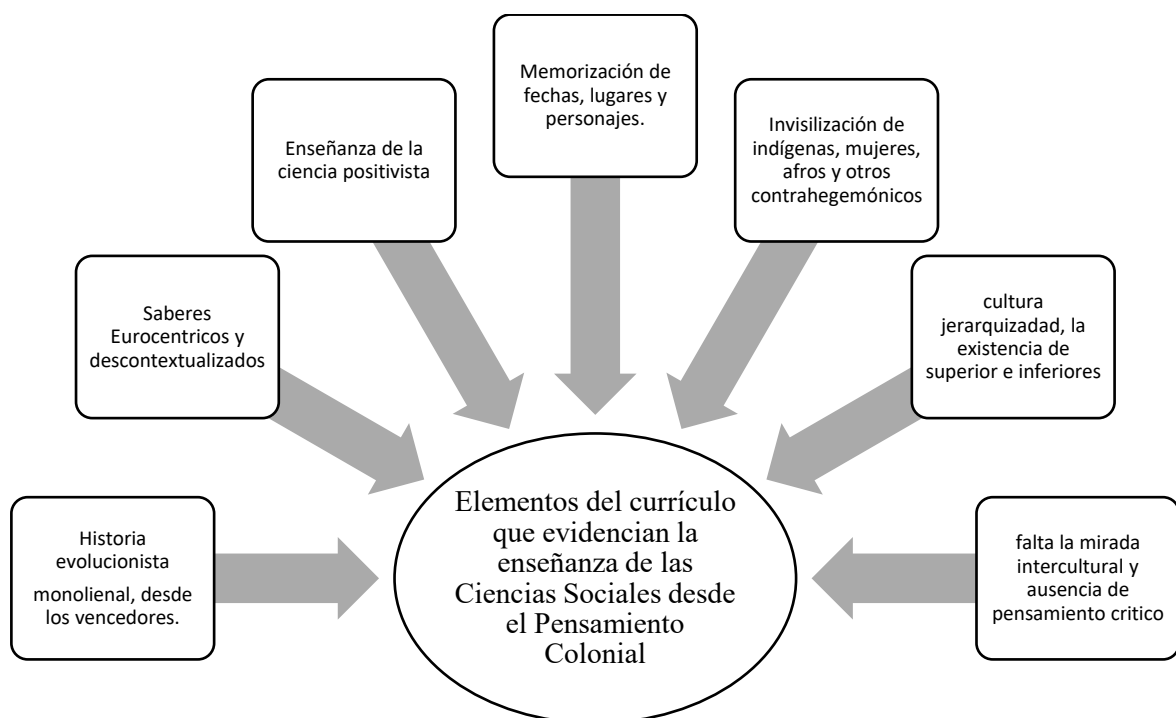


La evaluación, por su parte, actúa como un mecanismo de refuerzo de esta lógica al enfocarse en memorizar nombres, fechas y lugares y la incesante la competición por la calificación numérica. Este modelo de evaluación prioriza los procesos lectoescritura y así como los aspectos económicos y los valores que sirven para sostener el sistema como: la tolerancia, la disciplina, el esfuerzo y la sumisión, todos estos llevándolos al extremo, al contrario de aplicar el valor moderadamente, por eso ignoran, otras formas de expresión y de conocimiento como: la oralidad, de igual modo de entender el mundo desde otra visión.

Finalmente, las actividades culturales y actos cívicos suelen ser espacios donde se exaltan “héroes, próceres” y se realizan representaciones superficiales de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, careciendo de una verdadera reflexión crítica sobre las fechas patrias y conmemorativas.

### Ilustraciones, Tablas, Figuras.

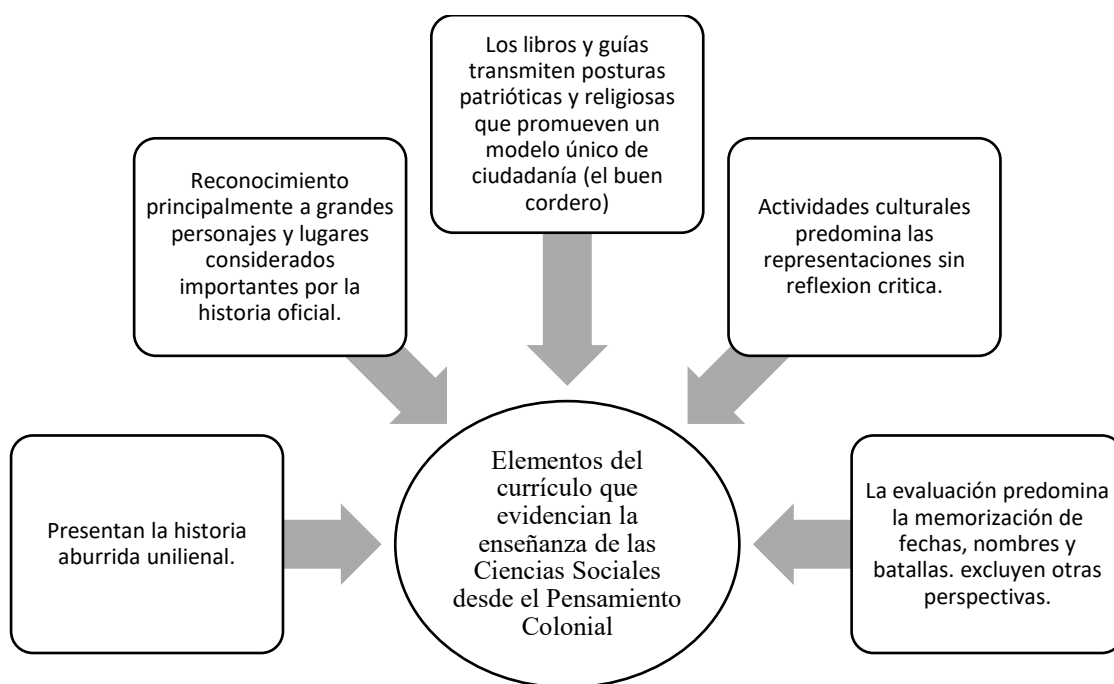
Docentes sobre elementos del currículo que evidencian la enseñanza de las ciencias sociales desde el pensamiento colonial.



Fuente: Construcción propia (2026) a partir de Cisterna Cabrera (2005)

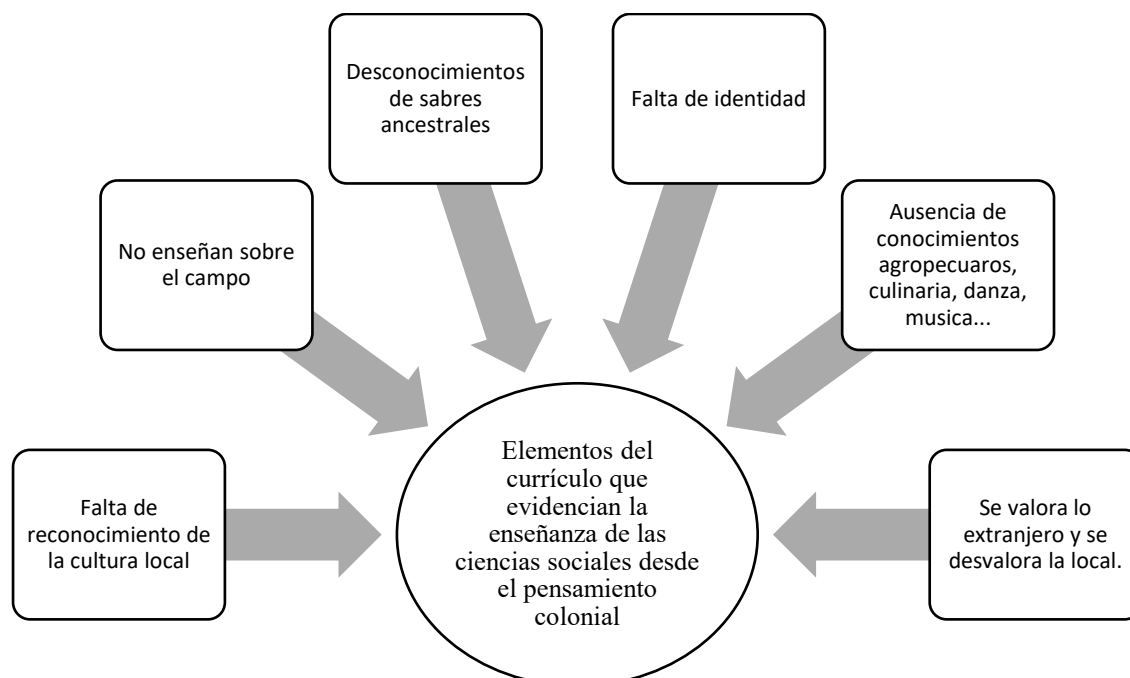
Estudiantes sobre elementos del currículo que evidencian la enseñanza de las ciencias sociales desde el pensamiento colonial.





Fuente: Construcción propia (2026) a partir de Cisterna Cabrera (2005)

Padres de familia sobre elementos del currículo que evidencian la enseñanza de las ciencias sociales desde el pensamiento colonial.



Fuente: Construcción propia (2026) a partir de Cisterna Cabrera (2005)

## CONCLUSIONES:

Lo que los teóricos identifican a nivel conceptual como las bases del currículo colonial y los actores educativos (docentes, estudiantes, padres) lo confirman como una experiencia diaria en sus prácticas en la institución.

En conclusión, se analizó los siguientes patrones que hacen parte de la colonialidad:

- **Hegemonía del Saber Occidental:** Los teóricos denuncian la "ausencia de otros saberes" y la legitimación del "conocimiento occidental como única verdad". Esto se evidencia de forma directa en los hallazgos de las entrevistas. Los docentes lo identifican como la enseñanza de la "ciencia positivista" y los "saberes Eurocéntricos". Los padres de familia lo expresan como "desconocimiento de saberes ancestrales" y "desvalora lo local" (como la culinaria, la danza o el conocimiento agropecuario) mientras "se valora lo extranjero" y los estudiantes reconocen más lugares y personajes del mundo occidental que de su propio lugar local y nacional.
- **Exclusión y Falta de Interculturalidad:** La teoría señala que el currículo colonial "minimiza la diversidad" y carece de "interculturalidad". Esta ausencia es un punto central en las entrevistas. Los docentes la constatan en la "invisibilización de indígenas, mujeres, afrodescendientes y otros grupos contrahegemónicos". La definen como una "cultura jerarquizada" (de superiores e inferiores) donde "falta la mirada intercultural". Los padres también reconocen el desconocimiento de comunidades indígenas incluso cerca a sus territorios. Los estudiantes confirman esta exclusión al decir que las guías "excluyen otras perspectivas" y promueven un "modelo único de estudiantes" muy diferente a ser o parecer a las mal llamadas "minorías".
- **Descontextualización y Narrativa Única:** Los teóricos critican los "contenidos no pertinentes para el contexto" y la visión de un "nacionalismo que excluye lo propio". Esta descontextualización es exactamente lo que los docentes llaman "saberes descontextualizados" que alaban lo extranjero y los estudiantes perciben como una "historia aburrida y única". La "narrativa patriótica" y la "historia lineal desde los vencedores", mencionadas por docentes y estudiantes, son la aplicación directa de ese "modelo único de nación" que la teoría muestra



cómo se enmarcan en pensamientos errados sobre su ser y saber, los cuales son ajenos a su cultural y contexto.

Como se evidencio el pensamiento colonial en el currículo de Ciencias Sociales no es una mera abstracción teórica. Se encuentra vigente y funciona mediante la memorización, enseñando una historia dominante que causa una pérdida de identidad y un desarraigo con la cultura local, incluso afectando las maneras éticas y estéticas de ser.

La visión colonial tiene un fuerte impacto en todos los elementos pedagógicos de la educación institucional. La herencia colonial permea todos los aspectos culturales, incluida la escuela, esta se representa a través de posturas oficiales de poder, como el currículo, que reproduce una mira superficial de las cosas, no plantea posturas diversas y que cuestionen, ejemplo ni en los subtítulos plasman conceptos decoloniales, marxistas, feministas, del buen vivir, ni utópicas. Lo que dificulta el discernimiento en los estudiantes al no contar otros referentes que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico.

En lo que respecta a las herramientas y procesos institucionales, los hallazgos describen una dependencia de materiales educativos, tales como textos escolares y guías, que reproducen perspectivas coloniales al centrar sus narrativas en figuras extranjeras y excluir los saberes afros e indígenas. La evaluación, por el contrario, al enfocarse en la memorización de fechas y lugares, actúa como un mecanismo que refleja esta misma lógica. Este paradigma evaluativo privilegia el capitalismo y el proyecto moderno que se representa en organizaciones internacionales como la OCDE (pruebas PISA), que forma sujetos útiles para el sistema. Finalmente, los eventos y actividades culturales suelen ser espacios donde se enfatiza las ideologías eurocéntricas y de las representaciones superficiales de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sin una verdadera reflexión crítica de las conmemoraciones.

Finalmente, se recomienda una construcción del currículo institucional (PEI) proyecto educativo institucional que priorice el diálogo de saberes que este plasmado en el documento, asegurándose que se materialice y que no quede solo en el aire posturas críticas que no llegan al aula. Para ellos el currículo oficial debe integrar contenidos decoloniales y temáticas interculturales que incluyan a todos los actores y lugares que han sido excluidos de la académica, los "saberes ancestrales" y la "cultura local" que los padres de familia mencionaron como ausentes. El objetivo es reemplazar los "saberes



descontextualizados" por un aprendizaje pertinente que aborde la "falta de identidad" y en especial reconozca las perspectivas de los grupos históricamente invisibilizados (indígenas, afros, mujeres).

La verdadera transformación educativa comienza desde el reconocimiento de nuestras propias raíces. Recuperar la historia y los saberes locales en las Ciencias Sociales es permitir que el estudiante de Támeis se reconozca como sujeto histórico, en lugar de ser una sombra de modelos ajenos. Solo así, mediante un giro decolonial genuino, la educación podrá cumplir su propósito de ayudar a pensar desde nuestra mirada la realidad y así desarrollar una soberanía intelectual que libere nuestros pueblos de América de los patrones de la colonialidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 187-202.
- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71
- García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A., & Andreu Mediero, B. (Coords.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Gómez Torres, J., & Mora Alvarado, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans- e interculturales desde nuestra América. *Revista Praxis*, (79), 1-19. <https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Gonzalbo, P. A. (2000). La educación colonial: una mirada reflexiva. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (2), 178-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3302433>
- Grosfoguel, R., & Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9), 29-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600903>



- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Institución Educativa Santiago Ángel Santamaría. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Lander, E. (2000a). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtF>
- Lander, E. (Comp.). (2000b). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En C. Walsh, F. Schiwy, & S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 216-244). UASB/Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Sousa Santos, B. de. (2011). Epistemología del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana :Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social (Maracaibo).Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03740a&AN=UdeA.1335997&lang=es&site=eds-live>

