



Fotografía: Stock.XCHNG

Enrique Blanco

I.E.D Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas (Bogotá). Mg en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: morambo2@gmail.com

Henry Alexander Castillo

I.E.D Isabel II (Bogotá). Mg En Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: hencalex@gmail.com

José Leonardo Guerrero

I.E.D Eugenio Diaz Castro (Soacha). Correo electrónico: joseleonardo.guerrero@gmail.com

Los límites de un mundo violento y la cara oculta de la modernidad: colonialidad y ciencias sociales en la escuela

The boundaries of a violent world and the dark side of modernity: coloniality and social sciences at schools

Jorge Enrique Blanco | Henry A Castillo | Leonardo Guerrero

Artículo recibido 19 de agosto de 2013 | Artículo evaluado 22 de septiembre de 2013

pp. 108 - 127

Resumen

Esta investigación se centra en el análisis de la constitución del sujeto que los estándares básicos de competencias en ciencias sociales (CS) proponen en los estudiantes, especialmente en los grados octavo y noveno, desde el estudio que ofrece la colonialidad del poder, saber y ser. Dicho análisis se realizó en tres instituciones de carácter oficial en Bogotá: Institución Educativa Distrital Tomás Rueda Vargas (localidad de San Cristóbal), Institución Educativa Distrital Isabel II (localidad de Kennedy) y en la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro (municipio de Soacha). El marco teórico de análisis se hace a partir de la llamada teoría decolonial, como propuesta de pensamiento crítico que plantea la visibilización de un patrón mundial de poder en la actualidad, en el que pervive la colonialidad y en la cual el sistema educativo es una parte fundamental de esa estructura.

De acuerdo con lo anterior se presentan los soportes teóricos, metodológicos y resultados del trabajo, los cuales fueron obtenidos a partir de un análisis genealógico de diferentes grupos de discusión, organizados con los estudiantes de las instituciones educativas objeto de la investigación y la revisión de los estándar-

res básicos en competencias en CS para los grados señalados. Estos resultados también responden, en su orden, a cada una de las colonialidades presentadas (poder, saber y ser), así mismo a una categoría adicional producto del análisis de los enunciados de los estudiantes, a la que se ha denominado resistencia.

Palabras clave

Estándares, competencias, colonialidad, ciencias sociales, Estado.

Abstract

This research focuses on the analysis of the constitution of the subject according to the Social Science curriculum standards proposed for students, especially in grades 8 and 9, from the study offered by coloniality of power, knowledge and being. This research took place at three public schools, two in Bogotá and one in Soacha (Colombia). The theoretical framework of this study was made from the so-called "teoría decolonial" as a proposal to develop critical thinking. This theory perceives the role of power around the world nowadays and its consequences in coloniality, and the educative system.

In this research study, the theoretical framework, methodology and findings are presented. The last ones were the result of a genealogic analysis made from different discussion groups of students that are part of the three schools, as well as the revision of the standards of Social Sciences in eighth and ninth grades. Finally, they are part of each one of the colonialities, namely power, knowledge, being and an additional one, resistance that emerged from the students' statements.

Keywords

Standards, competences, coloniality, social sciences, state.

La subjetividad en las ciencias sociales: una pregunta desde los estudios decoloniales

La tesis del presente artículo es que los modos de subjetivación que configuran la enseñanza de las ciencias sociales (CS) en el sistema educativo colombiano, llevan consigo la marca de la colonialidad, formando sujetos colonizados y eurocentrados que naturalizan el tipo de racionalidad definido por la modernidad. Desde sus inicios, la enseñanza de las CS ha sido la expresión de un discurso eurocéntrico, siendo parte central del metarrelato moderno y pieza clave en su consecuente expansión y universalización. Por otro lado, la formación de subjetividad es un objetivo central de la institución escolar, como condición para el mantenimiento y reproducción del sistema mundo moderno/colonial¹. De ahí que históricamente se fue constituyendo un tipo de subjetividad (sujeto escolar), que las CS debían moldear, formar y dirigir al interior de la escuela.

1 Se distingue sistema mundo moderno, de Sistema mundo moderno/colonial. El primero forma parte del discurso europeo hegemónico, que entiende la formación del sistema mundial, como un producto natural del desarrollo humano, por lo tanto deseado e inevitable. Dicho sistema aparece con el renacimiento y la reforma protestante, y culmina con la Ilustración y la Revolución Francesa. Como se observa, se privilegia una mirada europea del mundo, pero expandida a los demás pueblos o culturas. El segundo reconoce un lado oscuro en el sistema mundial moderno, expresado en aquellos pueblos que fueron colonizados por parte de los imperios europeos a finales del siglo XV a nombre del progreso y la civilización. Este *otro* sistema surge cuando se produce el encuentro entre el europeo y el americano en 1492; fecha que inicia un proceso de autocomprensión del europeo como superior y de inferiorización del otro. Sin este encuentro no hubiera sido posible la configuración de la subjetividad del hombre moderno europeo. Por tanto, la modernidad sería la luz del mundo, su cara emancipadora y racional, y la colonialidad la sombra del mundo, su cara violenta e irracional.

Por tanto, el problema a investigar se ubica en la necesidad de conocer qué tipo de subjetividad se está proponiendo desde las CS en la actualidad. La investigación se realizó a partir del análisis de los estándares básicos de competencias en CS como discurso oficial y se situó conceptualmente en los estudios decoloniales como un campo de pensamiento que crítica a la modernidad desde sus márgenes, desde aquellos lugares que fueron subalternizados y negados por el eurocentrismo.

En la tarea de conocer los modos de subjetivación de los estudiantes, se utilizó la técnica de los grupos de discusión en los colegios IED Isabel II de la localidad de Kennedy, IED Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas de la localidad San Cristóbal y el IE Eugenio Díaz Castro del municipio de Soacha, pertenecientes al sector público, como herramienta para analizar los discursos que los han constituido como sujetos escolares. La identificación de las relaciones de saber/poder presente en los discursos escolares y el discurso oficial de los estándares básicos de competencias, son leídos críticamente a la luz de la teoría decolonial en un proceso genealógico que pretendió visibilizar el sujeto desde el poder, el saber y el ser presente en los estudiantes.

Los estándares básicos de competencias en educación: expresión de un discurso colonial

En la práctica cotidiana, los estándares y sus contenidos regulan y buscan homogenizar los planes de estudio y la planificación de clase de los docentes en las aulas. Los referentes para abordar este asunto se encuentran en la educación y la escuela como institución, que desde sus orígenes en la Ilustración, el racionalismo y el liberalismo, tuvieron una preten-



sión homogenizante en la producción de subjetividad. El ciudadano urbano alfabetizado, el obrero asalariado, el burgués como tipo ideal, el sujeto autónomo y racional con identidad nacional, formaban parte de la biopolítica que la razón de Estado por medio del sistema educativo, promovió como parte del proyecto moderno. Así, los sistemas educativos nacionales han utilizado la estandarización de sus procesos, contenidos y procedimientos, como condición para desarrollar los ideales de la modernidad en la institución escolar.

Las políticas públicas educativas en el capitalismo industrial, durante el Estado de bienestar², y hoy, en el capitalismo neoliberal, tienen por objeto disciplinar, controlar y producir sujetos funcionales y adaptados. Esta adaptación, en el mundo de hoy, se conoce con el nombre de *competencias*, y se piensa que para lograrlas son necesarios unos *estándares mínimos*. El concepto *estándares* proviene del mundo económico, como instrumento de medición y optimización en la producción, llevados luego a las relaciones empresariales bajo políticas de planeación, ejecución y decisiones buscando eficiencia, competitividad y calidad. Posteriormente estas características y lenguajes fueron llevados a espacios o lugares de la vida social que funcionaban por fuera de la lógica economicista del capitalismo industrial, como la educación (Moreno, 2003).

En el caso colombiano, la implementación de los estándares estuvo acompañada por un debate que en algunos casos se convertía en resistencia, frente a lo que se planteaba desde la política estatal. Desde esta perspectiva, la promulgación de la Ley General

de Educación 115 de 1994, era un avance en contra del otrora *modelo instruccional*, en el que el gobierno escolar, la autonomía docente y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) le daban al maestro poder de decisión sobre su acción pedagógica. Anteriormente, el Estado dictaba el rumbo de la educación mediante *currículos a prueba de maestros*, tradición que había tenido al maestro como un mero instrumento que solo transmitía el conocimiento de manera *objetiva*. Sin embargo, esta ley representaba también una expresión del modelo económico neoliberal que inició su implementación en los años noventa en Colombia.

Por otro lado, las críticas al documento de los estándares se fundamentan en el argumento utilizado por el Gobierno sobre su deber constitucional de propender por la *unidad nacional*³, argumento que se basa en la ley como legitimación de las decisiones estatales que de manera autoritaria elimina la posibilidad de controversia, en este caso de los maestros, y es una excusa para legitimar los estándares y otros documentos, como son los indicadores de logro y los lineamientos curriculares⁴. Entonces aparece la pregunta ¿para qué los estándares? (Bustamante, 2003). Los críticos ubican a

3 Este es el caso de la Resolución 2343 de 1996: "que atendiendo el principio constitucional de propender por la unidad nacional, se hace necesario definir lineamientos e indicadores de logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país, se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada proyecto educativo institucional, en los términos del artículo 73 de la Ley 115 de 1994" (Publicado en http://www.educativamultimedia.edu.co/MLEC_3-net/Resoluciones/R_2343_96)

4 La unidad nacional es vista como la uniformidad en contenidos, conceptos y formas de evaluación, frente al peligro y difusión que representaba la autonomía docente en las aulas y el gobierno escolar a nivel institucional. Así vistos, los estándares limitaron los alcances de la Ley General de Educación 115 de 1994.

2 En los países de América Latina a mediados del siglo XX, hubo una época de desarrollismo e industrialización promovido principalmente por organismos como la Cepal.

los estándares como parte del proyecto neoliberal, enfatizando en el marco jurídico⁵ que los legitima (Estrada, 2002). De ahí que lo sustancial no sea el documento (estándares básicos de competencias) como tal, sino las condiciones económicas y políticas que producen su aparición, a través de un marco legal y conceptual como las competencias y el emprendimiento, que obedecen al lenguaje económico neoliberal.

Otro tipo de críticas se basan en las debilidades teóricas en cuanto a su contenido y a su forma, donde los estándares se limitarían al nivel cognitivo y desconocerían otros factores que afectan el aprendizaje como la realidad socioeconómica, además de que se quedan en lo cuantitativo a la hora de evaluar lo aprendido (Cajiao, 2004). Así se pondría en evidencia la reducción del acto pedagógico a un asunto meramente cognitivo, controlado y determinado por pruebas estandarizadas. Como se ha planteado, los estándares son un dispositivo de control que busca universalizar los ideales del proyecto moderno⁶ en el contexto latinoamericano, en el cual se manifiesta la colonialidad⁷ como categoría que reconoce la violencia y negación que rea-

lizó la modernidad europea sobre los otros pueblos; representada en tres dimensiones: la colonialidad del poder, del saber y del ser, abordadas en su conjunto desde la teoría crítica decolonial.

La colonialidad del poder abarca mucho más que la dominación política, económica y militar, pues también involucra fundamentos epistémicos, a este nuevo orden es lo que algunos autores como Aníbal Quijano (2003) han denominado *patrón mundial de poder*. Existen tres características básicas de la colonialidad del poder. La primera es la dominación no exclusiva por medios coercitivos, la cual consiste en que los dominados naturalizaran el imaginario europeo; la segunda, en términos de Quijano (2003) fue la europeización cultural como forma de participar en el poder colonial, y la tercera es la generación de conocimientos que elevaron una pretensión de objetividad, cientificidad y universalidad, es decir, el eurocentrismo (Castro-Gómez 2005). Los estándares con su pretensión homogenizante desempeñan una función biopolítica de dominio que busca formas de control del trabajo, el control de recursos y productos al servicio del capitalismo.

La estandarización de sujetos y acciones mediante el disciplinamiento de los cuerpos y las mentes de los ciudadanos no es algo nuevo, pues forma parte de la gubernamentalidad del Estado moderno. En educación, los estándares básicos de competencias cumplen dicha función frente al peligro que representa la atomización y divergencia de criterios presentes en la comunidad educativa. Los estándares así vistos, permiten unificar la racionalidad de los sujetos partícipes en el mundo de la educación, con el propósito de prolongar el sistema económico y político vigente.

5 Jairo Estrada plantea el siguiente marco jurídico: el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002.

6 La inserción exitosa de América Latina en el capitalismo mundial, la profundización de la democracia como modelo económico hegemónico, entre otros, expresan dichos ideales que permitirían que dicha región abrace el desarrollo y el progreso para mantener el modelo civilizatorio planteado por la modernidad.

7 Distinguimos aquí periodo colonial de colonialidad. El primero (discurso hegemónico) se extendería desde la llegada de los españoles hasta el periodo de las independencias (siglos XV-XIX). La colonialidad (discurso emergente) constituye todo el entramado de relaciones de dependencia que se gestaron desde la llegada de los españoles hasta nuestros días, en lo que podría denominarse colonialidad global (siglos XV-XXI).



La colonialidad del poder permite ver la relación entre el modelo económico y los objetivos de la educación, en donde la triunfante inserción de los sujetos escolares en el mundo laboral y productivo, son metas claras en cuanto a la producción de subjetividad en la escuela. Los estándares básicos de competencias utilizan para este medio el concepto de competencias, para aclarar que la transformación acelerada del mundo impone la necesidad continua de adaptación que deben tener los estudiantes para no *quedar atrás* en un mundo cada vez más cambiante y competitivo.

La colonialidad del saber en las comunidades del *Abya Yala*⁸ profundiza en la dimensión epistémica del poder, el eurocentrismo es pieza clave en la comprensión del saber como forma de poder y dominio. Esta colonialidad puede verse desde una postura foucaultiana en la estrecha relación que se dan entre poder, saber y subjetividades éticas. Por tanto es valioso referirse a Esther Díaz (1993) quien explica las tres tesis más reveladoras de Foucault: 1) *no hay poder sin saber*: en el cual si el poder exige verdades para circular y transmitirse. 2) *No hay saber sin poder*, en el que resulta inconcebible un análisis de la verdad sin apelar al poder. 3) *No hay saber, ni poder sin subjetividades éticas*. El sujeto sujetado al saber/poder de su tiempo es así mismo el sujeto moral.

La racionalidad de la modernidad fue el elemento fundamental en la expansión del colonialismo europeo hacia las demás culturas,

negando sus saberes y epistemes. Si Europa y la modernidad construyeron un saber válido y universal como régimen de verdad, quiere decir que todos los conocimientos que no se ajusten a las reglas universales de la *episteme* dominante son vistos como supersticiosos o *precientíficos*, dando origen al eurocentrismo. La ciencia (europea) se impone entonces como verdad y principio de universalidad a partir de un conocimiento objetivo, neutral y universal incuestionable. De ahí que los estándares básicos de competencias privilegien un tipo de conocimiento (el científico), para organizar los contenidos en la secuencialidad de los grados y su consecuente evaluación, para decir que la formación en CS se inicia con un acercamiento a ella, que ya existe de manera casi trascendental.

El eurocentrismo se ha posicionado no sólo por la fuerza de las armas, sino también por dispositivos más sutiles como la demanda ideológica, la producción de subjetividades y deseos (Restrepo y Rojas, 2010). Los estándares básicos de competencias acuden a este medio cuando se refieren a la formación en CS como un desafío, como una necesidad inaplazable. De manera crítica (Santos, 2009), plantea que la racionalidad de la ciencia ha tenido una gran influencia en toda nuestra concepción de la vida. Existe una mirada occidental para ver el mundo, pero reitera que hay otras formas de verlo. Santos (2006) hace una crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única planteando una reflexión teórica y epistémica que se centra en la intención de reinventar una emancipación social como alternativa a la globalización neoliberal capitalista, planteadas por los movimientos sociales a partir de una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, como propuestas para descolonizar el saber eurocéntrico.

8 López (citado por Dussel, 1992) explica que: "el término *Abya Yala* proviene de los indígenas *Tule-Kuna* provenientes de Panamá y Colombia que significa 'tierra en plena madurez, tierra en florecimiento'" (p. 131). Por tanto, *Abya Yala* era uno de los antiguos nombres con se denominaba el continente antes de la llegada de los europeos. América como nombre fue establecido en honor a Américo Vespucio (navegante italiano).

Por último, la colonialidad del ser expresa la dimensión ética de la colonialidad, es decir, la relación saber/poder en la misma formación de la subjetividad del sujeto colonial. Si la colonialidad del poder analiza las formas de poder y clasificación social, y la del saber las relaciones de poder que operan en un supuesto conocimiento neutral y universal, la colonialidad del ser habla de la manera como el sujeto colonizado vive y experimenta la vida, sobre las verdades que asume para sí y los enunciados que generan sus prácticas cotidianas.

La colonialidad del ser se inserta en la existencia diaria del sujeto colonizado que es arrojado no como un *dasein* (ser – ahí), que despliega su existencia en el mundo como el sujeto europeo, sino como un sub-otro, un no-ser. “La formulación cartesiana privilegia a la epistemología, que simultáneamente esconde, no solo la pregunta sobre el ser (el soy) sino también la colonialidad del conocimiento (otros no piensan)” (Maldonado-Torres, 2007, p. 144). El otro colonizado es necesario para el europeo, ya que la diferenciación con ese otro le permite como diría Dussel (1992) “autocomprenderse como superior” (p. 49).

La diferenciación y clasificación de la población en el mundo colonial denota la operación: unos son y otros no son. Esta certeza es para el colonizado un escepticismo sobre su calidad de ser fundamentada por la duda cartesiana que posteriormente se convertirá en certeza. Es decir que la duda sobre si los negros e indígenas tenían el *estatus* de hombre, posteriormente se vuelve una certeza: ¡no son hombres!, son bárbaros, incivilizados, animales, cosas; por consiguiente merecen un trato violento, salvaje, misantrópico. Esta visión sigue presente en la actualidad bajo nuevas certezas sobre lo que es ser hombre.

Los estándares básicos de competencias como dispositivo de dominio y control de la razón moderna, privilegian un tipo de ser, una subjetividad ideal que la institución escolar tiene la necesidad y obligación de formar en los estudiantes: la ciudadanía. El ser ciudadano urbano es visto como el punto más elevado de ser humano y la enseñanza en civismo, cultura democrática y ciudadanía activa son factores fundamentales en las políticas educativas y en el ser competente de la sociedad actual. En términos de contenidos curriculares, las colonialidades del poder y del saber configuran un tipo de subjetividad escolar, donde la alfabetización, la cultura ciudadana y el acceso a la ciencia, hoy como en la ilustración, favorecerán al sujeto en su desempeño social. De ahí que otras subjetividades sean vistas en una posición secundaria o subalterna. Campesinos, indígenas y aún minorías urbanas como la comunidad LGBTI son leídas a través de un discurso que busca la inclusión pero dentro de la ciudadanía moderna, es decir, anulando el diálogo u otras posibilidades de ser, donde el desarrollo y el progreso siguen dominando el paradigma de lo que debe ser la humanidad.

Metodología. Excavando en los discursos escolares

La investigación se planteó desde un marco genealógico de análisis y la recolección de la información con los estudiantes se realizó a través de grupos de discusión. El objetivo de la genealogía es visibilizar lo que está oculto, en este caso la colonialidad (del poder, del saber y el ser) en los estándares de CS y así mismo en los discursos y prácticas de los estudiantes, con el fin de establecer su impacto en la constitución de subjetividad. El aporte de los estudios decoloniales como se



ha expuesto, se ubica en un *locus* de enunciación del mundo colonial, subordinado y negado por la modernidad eurocéntrica. Por tanto, la riqueza en este análisis es identificar en los estándares básicos de competencias, las relaciones de poder y enunciados que operan como un dispositivo de dominación colonial en la constitución de subjetividad.

Los grupos de discusión como técnica de investigación cualitativa de carácter grupal se enmarcan como una propuesta metodológica de gran pertinencia, puesto que se realizan con el habla, en donde lo que se dice se constituye en eje central, o como señala Canales y Peinado (1995) como “punto crítico” en el que lo social se reproduce y por tanto en toda habla se articula el orden social y la subjetividad: este es uno de los aspectos centrales del uso de esta técnica, pues ese orden social constituido en los estudiantes y esa subjetividad permitirán comprender la forma en que han actuado los estándares en los sujetos escolares.

En cada una de las instituciones se conformó un grupo de discusión de carácter heterogéneo con 12 estudiantes de los grados décimo y undécimo, con un promedio de edades entre los 14 y 16 años. El proceso se inició informando del proyecto de investigación a las directivas de las respectivas instituciones, con dicho aval se procedió a la invitación y conformación de los grupos de discusión con los estudiantes de los grados anteriormente señalados, a quienes se les explicó la temática de la investigación, los objetivos y uso de la información. En el grupo de discusión se aplicaron las fases de *diseño*, la *formación* del grupo, la *dinámica* del grupo, y la *interpretación y análisis* del discurso en donde se articuló esta técnica con el enfoque de análisis

genealógico. El desarrollo de cada grupo se realizó por un espacio de 90 minutos. Como detonante de la discusión se usaron una serie de imágenes alusivas a cada uno de los tres estándares⁹ de los grados objeto de la investigación (octavo y noveno). Las preguntas previas para incitar la discusión se centraron en conceptos como política, riqueza, desarrollo, belleza, democracia, participación, igualdad, etc. Pero en esta técnica la gran mayoría de las preguntas surgen durante la discusión.

Algunos aspectos que caracterizaron los grupos de discusión tal como lo señalan Canales y Peinado (1995, p. 292) y que se observó en la práctica, es que los grupos de discusión son un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes, es decir, donde convergen y recorren la subjetividad y que se convierten en espacios de intersubjetividades, en una situación discursiva en la que el investigador no participa en ese proceso de habla pero sí lo determina. Es importante señalar que la recolección de la información se realizó por medio de recursos audiovisuales como grabadoras y videos, con el previo consentimiento de los estudiantes y se realizaron las transcripciones literales de cada uno de los grupos. A partir de dichas transcripciones se hicieron los respectivos análisis, colocando en continuo diálogo la mirada decolonial con los discursos expresados por los estudiantes y los estándares de CS.

9 1. Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. 2. Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano, y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación. 3. Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.

Resultados. Saber, poder y resistencia escolar

El análisis de la investigación se realizó a partir de la información de los grupos de discusión, seleccionada en una serie de matrices por colegio y se efectuó una clasificación de los enunciados en cada uno de los tres estándares y por cada una de las colonialidades (poder, saber y ser); dicha clasificación planteó una nueva categoría que no se había contemplado inicialmente en el diseño del análisis, la cual se clasificó como *resistencia*. En esta se organizaron los discursos escolares que objetaban los parámetros establecidos o asumían posiciones que fueron consideradas como críticas dentro de dicha clasificación; al final de las matrices se elaboró un análisis horizontal que correspondía a los estándares observados desde las relaciones de poder, saber y ser; de igual forma el análisis vertical

respondía a las colonialidades en cada estándar. En el cuadro 1 se presenta un ejemplo del análisis en las matrices.

Con la información de las matrices de cada institución, se elaboró una triangulación de la información de cada colonialidad y estándar, analizadas desde el poder, el saber y el ser, encontrando tendencias conceptuales representadas en las figuras 1 y 2 (pag 118).

Con la información clasificada se realizaron los siguientes análisis genealógicos por cada colonialidad y estándar:

Poder: hay una clara identificación de “un gobierno” (no es frecuente el uso del concepto *Estado* por parte de los estudiantes) como ente que organiza y controla la vida, principalmente a partir de un sistema económico capitalista, este sistema constituye subjetividades que evidencian el impacto

Cuadro 1.

	Colonialidad del poder: Raza, Estado, trabajo, Capitalismo, clase social, biopolítica COLUMNA 2	Colonialidad del saber: Ciencia, conocimiento, Geopolítica del conocimiento, eurocentrismo, Naturaleza COLUMNA 3	Colonialidad del ser: Sujeto - subjetividad, lenguaje, Ética, ciudadanía misogénero, ego conquero, damas (condenado - el otro). COLUMNA 4	Resistencia: Conflictos COLUMNA 5	Análisis genealógico por estándar (fuerzas que dirigen los estándares) COLUMNA 6
Que aprendamos más: Estándar 1 / Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y solidaridad en Colombia. FILA 2	De la lectura, pues porque en Roma hay muchas cosas que nos pueden acercar, porque ejemplo yo que soy colombiano allá está el papa, y toda esta como que nos puede acercar en ese sentido y más ahora que el papa es latinoamericano y lo puede acercar más a uno a esa cultura	Sobre el conocimiento Son las pirámides que están perfectamente alineadas con las estrellas... y se usó la matemática para hacerlas y que todavía están en pie. Duhai, por lo que es la más cara, es una de las más avanzadas tecnológicamente. La griega, por sus filósofos. La matemática	Entonces me educaron a también respetarse primero uno y después respetar a los demás. Por ejemplo además la cultura mexicana no es tan esta muy deprimida, porque por ejemplo tu vas a Siedelín, no puedes votar un papei así pero porque ya te multan, así todo el mundo para votar un papei y nadie te va a decir nada	Sobre el desarrollo En mi opinión una estructura no muestra el avance de una civilización, muestra su estructura matemática y demás pero en mi concepto de avance o evolución ninguna. La evolución está en el tipo de buenas relaciones sociales.	Poder: Los enunciados que se agrupan bajo la idea de raza expresan como se mantiene una racionalidad de clasificación (mestizo, indígena, español y esclavo) pero no con el fin de discriminación sino se enuncia con la mirada de sentimientos de identidad. Ser: Los enunciados tienden a visualizar al sujeto ciudadano que cuida su entorno y establece buenas relaciones con sus vecinos. Las expresiones de los ciudadanos expresan poder dentro del discurso de formación de cultura ciudadana, es decir de un sujeto dócil que cumple con las “normas” de convivencia de su espacio local - urbano
Análisis genealógico por colonialidad FILA 5	Los enunciados nos muestran como la subjetividad que se manifiesta en los enunciados está relacionada con los parámetros que trata el sistema económico capitalista en sus aspectos: la idea de balera está relacionada con aspectos de clase social y consumo. Si el Estado colombiano (a excepción de Medellín) es visto como una zona ya que no produce ni consume y solamente el consumidor de sus cosas, razón por la cual se depende de otros países.	En cuanto a la subjetividad que se manifiesta en los enunciados así esta marcada por un fuerte eurocentrismo, por ejemplo la cultura civilizada, como se expresa como fuente de conocimiento, entre ellos Grecia y Roma, lo anterior se explica en enunciados como: “La cultura romana y griega no han heredado su lengua, filosofía y formas de pensar”. Lo que evidencia como la subjetividad construye una percepción de la modernidad es la postulación del conocimiento científico como única forma válida de producir conocimiento que se crea “universal”, invisible y silenciosa las otras epistemologías y silencia los sujetos que producen ese “otro” conocimiento	La subjetividad que se pone en evidencia tiene que ver con unos parámetros establecidos en el “ser” hombre o mujer con la idea de balera y la construcción del cuerpo ideal cuya racionalidad son creados por los estereotipos de publicidad y las estrategias económicas (estar a la moda) como canon del capital global. Los enunciados evidencian la construcción de un ciudadano (sujeto dócil) que pretende por defender las normas establecidas y establecer buenas relaciones con sus vecinos.	El conflicto que más se evidencia en los enunciados tiene que ver con la construcción de un sujeto ciudadano cuya racionalidad productiva beneficia a las economías locales y mundiales pero genera un fuerte impacto ambiental, destrucción económica y explotación humana. Pero a eso, estas posturas que defienden la racionalidad capitalista ya que se argumenta que este diálogo está brindando empleo y oportunidades a las personas.	



Figura 1. Colonialidad.

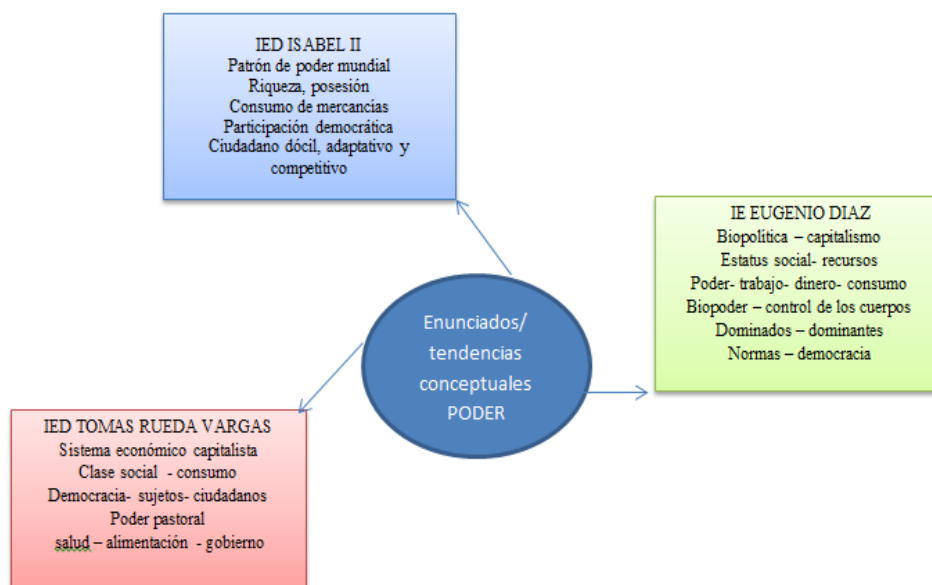
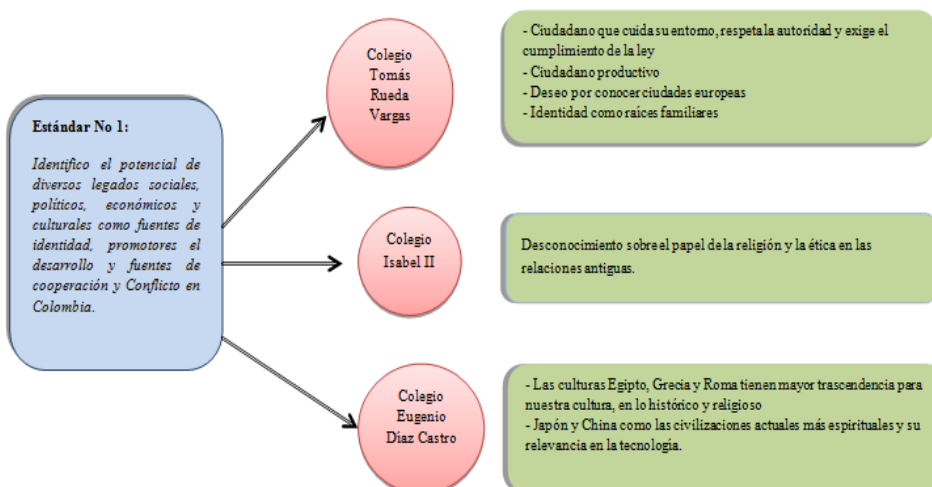


Figura 2. Estándar.



del patrón mundial de poder (capitalismo, raza, Estado y eurocentrismo) en los discursos escolares y que por lo tanto funcionan como dispositivos que controlan a través de la configuración biopolítica del Estado, acciones y subjetividades que se quieren formar desde la escuela, como sujetos en lógicas

del mercado "el estrato ayuda mucho porque eso ayuda a que uno se compre cosas materiales"(estudiante), en las políticas educativas desde una dinámica de producción "formar a las nuevas generaciones para que estén en plena capacidad de responder a los retos del siglo XXI, que incluyen su activa

participación en la sociedad del conocimiento" (MEN, 2004, p. 3). Esta biopolítica funciona desde una relación saber/poder, planteando sujetos en producción, subjetividades sujetadas, representadas en los enunciados de poder/trabajo/dinero. Expresa un estudiante: "si no has estudiado y si yo sí he estudiado y me he matado las pestañas y he trabajado y todo durísimo, tú y yo no podemos tener las mismas condiciones". Se observa entonces un poder ejercido sobre sujetos *libres* que están siendo determinados en sus modos de ser y estar, orientados por una política educativa estandarizada al servicio de un modelo económico que se ha neorresignificado, en el cual la normalidad poblacional se convierte en requisito fundamental para su pervivencia y en ella la existencia de una colonialidad que articula las subjetividades desde el trabajo, el conocimiento, el mercado capitalista y convierte a las ciencias sociales en eje fundamental de un sistema escolar que se debe encargar de producir estas subjetividades.

Como parte de estas subjetividades en formación biopolítica/capitalista, los sujetos escolares expresan la categoría de estatus o clase social en relación con la riqueza, la adquisición y consumo de mercancías, como aspecto primordial en sus vidas. "Las personas trabajan y consumen para mejorar su vida" (estudiante). Se acepta el consumismo como única posibilidad de realización humana sobre otras formas de ser y estar en el mundo, difusas o inexistentes para los sujetos escolares; este consumismo está marcado socialmente por el papel que ejercen los medios de comunicación y la publicidad quienes al servicio mercantilista influyen decisivamente, más allá de la escuela, en la formación de un sujeto *exitoso*.

El consumismo está determinado por un biopoder/raza como tercera categoría, que dispone de los cuerpos y determina sus for-

mas de vestir, sus cuerpos atléticos (*cuerpos fornidos, musculosos*) expresiones muy comunes y preocupaciones muy constantes observadas en los espacios y enunciados escolares, sociales y que son determinadas por un lenguaje frecuente y repetitivo (gimnasios, peinados, maquillajes, dietas, anorexia, etc.).

Entonces pues ahí el hombre empieza como a complacer a la mujer, hay algunos que por lo menos son flaquitos, así como yo, y buscan conseguir un cuerpo fornido, buscan sacar músculos, tener perfil, peinarse bien, conseguir plata, mirar a ver como la sacan a comer y todo eso. (Estudiante).

Aparecen aquí conceptos estéticos como belleza, sana alimentación, entre otros, que terminan entrelazados con la obtención de recursos como mecanismo de adquisición de estas *necesidades*. De la misma forma, los estándares muestran su interés por este tema cuando señalan: "tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con los demás (drogas, relaciones sexuales...). Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo" (p. 19). Aunque la guía No. 7 (Estándares básicos de competencias en CS) no plantee un marco explícito de este biopoder, sí señala, a través de sus estándares y acciones de pensamiento, unos comportamientos esperados en los sujetos tal como se indicó en la anterior cita.

Saber: el análisis de la colonialidad del saber expresada por los sujetos escolares de las tres instituciones de la investigación dio como resultado las siguientes categorías: civilización/desarrollo tecnológico, civilizaciones superiores (Asia-Europa)/civilizaciones inferiores (suramericana), desarrollo/progreso, ciencia/tecnología. Hay una tendencia que apunta a entender el concepto de *civilización*



como una forma de desarrollo tecnológico, lo que implica que la idea de conocimiento se centra en la producción de objetos materiales ya sea en arquitectura o artefactos. Afirmaciones como: "el desarrollo es importante porque sin él estaríamos en las mismas condiciones de antes" (estudiante) explican que la racionalidad que plantean los estudiantes justifica un *desarrollo* que se preocupa por transformar constantemente las condiciones materiales de la sociedad. Si se suman a estos enunciados de los estudiantes afirmaciones oficiales como: "En un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo" (MEN, 2004, p. 6), se puede constatar que en la categoría civilización/desarrollo tecnológico, entendida como la conjunción permanente de innovación, actualización y construcción de *nuevas cosas*, se está constituyendo un sujeto ciudadano, formado en ciencias que deber ser creativo, propositivo, argumentativo y con una actitud *cívica* (saber convivir) en un contexto cambiante y competitivo.

Por otra parte, afirmaciones como: "en el coliseo romano hay un punto interesante ahí se ve una de las mejores estructuras que se hicieron en el mundo" (estudiante), o "en cuanto a la civilización griega ellos evolucionaron mucho en cuanto al saber..." (estudiante), dan explicaciones de una tendencia eurocéntrica en la subjetividad de los estudiantes, razón por la cual se plantea la categoría civilizaciones superiores (Asia-Europa)/civilizaciones inferiores (suramericana). Es pertinente aclarar que el concepto de eurocentrismo es un fundamentalismo que no tolera o acepta la posibilidad de que existan

otras *epistemes* o de que no-europeos puedan pensar, además funciona como dispositivo ideológico y de producción de subjetividades, lo que supone una *arrogancia epistémica* que justifica a Europa como productora de un conocimiento teológico, filosófico y científico que se afirmó como único y válido, motivo por el cual estos *conocimientos* fueron impuestos y adaptados a las colonias.

Se puede pensar que razones como las expuestas anteriormente explican por qué aún existen vestigios en la subjetividad de algunos estudiantes de la exaltación y admiración a civilizaciones europeas como fuentes de conocimiento, entre ellas Grecia y Roma, lo anterior se expone en enunciados como: "la cultura romana y griega nos han heredado su lengua, filosofía y forma de pensar" (estudiante), y al mismo tiempo se visibiliza que la imagen de la cultura local (colombiana o suramericana) se limita a ser consumidores de la tecnología que se produce en otros países: "el desarrollo es importante porque acá en Bogotá solo compran tecnología de otro lado no pensamos que nosotros podemos crear algo más valioso de lo que hacen allá" (estudiante).

Una de las herencias que estableció el eurocentrismo está relacionada con el concepto de desarrollo, que como secuencia lineal de un presente apunta a una historia futura, con el fin de mejorar las condiciones de lo que se tiene: "el desarrollo es importante por la razón que si nosotros no mejoramos nuestras tecnologías no podemos seguir hacia adelante" (estudiante), y muy similar al concepto de desarrollo se encuentra la imagen de progreso que, entendida como evolución, indica la existencia de un sentido de mejora en la condición humana. El progreso es visto como una acción positiva que se justifica desde una

linealidad temporal claramente eurocéntrica, que ubica a las sociedades en una escalera ascendente que va de lo premoderno/preindustrial hacia lo moderno y desarrollado.

Un elemento de interés aparece cuando se encuentran enunciados que resaltan la espiritualidad de los pueblos de *Abya Yala*, así como su interés por cuidar la naturaleza, se podría pensar que se asiste a una descolonización del saber y reconocimiento de los pueblos originarios; sin embargo, este tipo de enunciados también pueden estar reflejando un acomodamiento de los discursos escolares, sociales, políticos y, sobre todo, económicos; en ellos se observa un afán en las últimas décadas por *incluir* y reconocer todos los saberes tradicionales y convertir las comunidades indígenas en *salvaguardas* de la naturaleza y, por ende, protectores de saberes que deben ser resguardados por las grandes empresas que colocarán estos saberes en cápsulas al *servicio de la humanidad*.

Ser: los estándares proponen un tipo de sujeto en varios aspectos que merecen atención. En primer lugar buscan “que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas” (MEN, 2004). En segundo lugar, aclara que no consiste en acumular información y conocimientos, “se trata de ser competente, no de competir” (MEN, 2004, p. 5), concluyendo que de forma práctica se busca “que quienes aprenden encuentren significado en todo lo que aprenden” (MEN, 2004, p. 8). Aparecen así los siguientes interrogantes: ¿cumplen los estándares estos objetivos?, ¿en las instituciones escolares se puede verificar el cumplimiento de dichos propósitos?, ¿existe relación entre los estándares y la colonialidad? Desde la colonialidad del ser,

los estándares y los discursos de los estudiantes se plantean estos interrogantes.

La moda como principio de la sociedad de consumo impacta en los discursos escolares, no solo en la adquisición de mercancías, sino en el deseo por *estar* a la moda; es decir, por cumplir con los parámetros establecidos por el capitalismo como parte del patrón mundial de poder (Quijano, 2003) manifestándose una anatomopolítica que aprueba y desaprueba socialmente a los sujetos según su apariencia física. Entonces, ¿aquellos enunciados que proclaman la necesidad de ver una belleza interior o espiritual, se convierten en liberadores?

Considerar al hombre como un *ser* superior para justificar la explotación del entorno evidencia claramente la colonialidad presente en los estudiantes. El yo humano se levanta sobre las demás formas de vida y las domina. Dicha legitimación en los discursos escolares forma parte de la razón moderna y pone en evidencia el mito irracional de violencia del paradigma moderno (Dussel, 1994). Además este yo tiene un punto ciego: solo el hombre moderno, racional, capitalista tenía este privilegio, excluyendo a los pueblos no occidentales, pero buscando su asimilación en condición de subalternización. El *ego conquiro* no solo se expresa en la explotación del hombre por el hombre, sino del hombre a la naturaleza (Quijano, 2003). Por otro lado la naturalización del desarrollo como un camino deseado y obligatorio (Lander, 2000), forma parte de un concepto central de la biopolítica en su expresión global, pues los estudiantes siguen con la visión lineal y ascendente de la historia y de la cultura, autocomprendiéndose en un momento *desarrollado* y avanzado. Este aspecto que naturaliza la linealidad tem-



poral y la visión del presente como momento acabado de la cultura, es invisibilizado en los estándares, limitándose a describir características o a explorar la influencia del medio ambiente en las sociedades.

Una de las características de la subjetividad moderna fue objetivar al sujeto, es decir, ubicarlo fuera de sí mismo, como algo trascendental, esencial y a-histórico. El sujeto como unidad y con una identidad basada en la diferenciación deja de lado la importancia de la intersubjetividad (Dussel, 2001), algo que refuerzan los estándares, donde no aparece ningún enunciado que reconozca al otro como fundamento del yo. El capitalismo ha promovido esta concepción del sujeto, ya que lo entiende como simple fuerza y unidad de trabajo y hoy en tiempos de neoliberalismo, como mercancía que debe competir para insertarse en un dispositivo de producción. En los estudiantes este discurso es enérgico y no apareció la identidad en relación al otro. Aunque en algunos casos se vincula una comunidad (familia o Estado), esta es entendida como afirmación del sujeto individual.

El discurso neoliberal adoptado en los estándares expone continuamente la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos como una condición para la convivencia social, expuestos a "desarrollar compromisos personales y sociales", esto evidencia aún más la sujeción que hay del estudiante a la biopolítica actual, ya que este modelo de ciudadano termina siendo un cuerpo dócil, acoplado y obediente frente a lo que dispone el sistema social.

En los discursos de los estudiantes se habla del respeto a la autoridad, la defensa de las normas sociales y de la democracia

como modelo de organización social que si bien tiene problemas, estos pueden mejorarse y perfeccionarse sin poner en cuestión las relaciones de poder y la racionalidad de la competitividad en la sociedad de control, que busca la autorregulación y convertirlo en "empresario de sí mismo" (Martínez, 2010). Así, la constitución de subjetividad estaría representada por el cumplimiento de la ley y la defensa de la cultura ciudadana.

Resistencias: la serie de enunciados que se han agrupado como conflictos, resistencias, pretenden evidenciar que en los discursos de los sujetos escolares existen inconformidades, indignaciones o simples críticas frente a los diferentes temas planteados en los grupos de discusión, los cuales se pueden convertir en un elemento necesario a tener en cuenta como posible paso para encontrar sujetos en descolonización. Sin embargo estos discursos podrían ser considerados como colonizados y estar manifestando un camuflaje de desarrollado basado en las tecnologías de gubernamentalidad.

En un primer momento, las resistencias o conflictos de los sujetos escolares se encuentran con la inconformidad frente al modelo democrático caracterizado por la corrupción y la continuidad de prácticas políticas nocivas para el bienestar social y la segunda la racionalidad capitalista que, en su afán consumista, atenta contra el medio ambiente. Frente al primero hay un reclamo hacia las formas hegemónicas en que se desarrollan la concepción y las prácticas políticas en la sociedad, por lo tanto hay una subjetividad en transformación y reflexión de algunos de los sujetos, elemento que se coloca en un plano potente para pensar en una resistencia; sin embargo, este tipo de molestias valdría la pena pensarlas de

una manera genealógica a partir de los espacios donde se crean, encontrando un mayor establecimiento de estos discursos en espacios externos en los que se desenvuelven los sujetos (parches, grupos juveniles, propuestas culturales, etc.) que desde una formación netamente sustentada en la escuela, estos sujetos en últimas están enunciando un acto emancipador del poder establecido, en un intento de disidencia del pensamiento político dominante (Dussel, 2006).

La segunda inconformidad manifestada se halla en una crítica a la estructura del modelo económico imperante, en lo que respecta al daño o impacto negativo en el medio ambiente: “nos muestran una ciudad que al intentar desarrollarse está destruyendo todo lo que había” (estudiante). Se observa en algunos de los sujetos escolares una conciencia frente a esta problemática, en algunos casos se hace uso efectivo de argumentos para explicar sus críticas, sin embargo catalogar estos enunciados en franca resistencia, en coherencia con las prácticas resultaría muy arriesgado, pues son estos mismos sujetos los que manifiestan vivir y ser parte de una sociedad consumista, lo cual no significa que esto no sea una valiosa oportunidad pedagógica y política para fortalecer dichos discursos y potencie sujetos en decolonialidad, en potencia de emancipación.

Conclusiones

Epílogo 1

La colonialidad del poder sigue siendo un proyecto vigente que determina las condiciones y las relaciones intersubjetivas de trabajo, autoridad, de conocimiento y muy especialmente el campo epistémico. El Estado sigue teniendo un papel relevante en el proyecto biopolítico, el cual ha transformado las formas

de sujeción de los sujetos con respecto a las del colonialismo clásico, un ejemplo de esto es cuando se habla desde los estándares, en términos de una política estatal interesada en potenciar la educación para una sociedad del conocimiento, discurso que se deja ver en los enunciados de los sujetos escolares a partir de la relevancia que presenta el mundo tecnológico expresado por estos.

El capitalismo mantiene pleno control sobre el tipo de subjetividades que se quieren formar desde la escuela y las CS, siguen en función de estos discursos de acuerdo con las necesidades de este sistema, el énfasis es proporcionar un *buen ciudadano*, capaz de asumir sus responsabilidades en el proceso mercantil de consumo, a partir de lo cual la nueva clasificación social y la relaciones de poder están determinadas por esta propuesta de vida (biopoder), evidenciada en los discursos escolares y a partir de la cual se están constituyendo las identidades de los sujetos; por consiguiente, el nuevo patrón mundial de poder es un proyecto vivo, permeado en la escuela, en las CS, en función de consolidar sujetos útiles y supremamente dóciles.

Epílogo 2

Desde la colonialidad del saber se evidencian los siguientes aspectos: la mayoría de los estudiantes vislumbran que la ciencia y la tecnología deben ser necesarias para lograr el desarrollo y mejorar las condiciones de vida. Los estándares de CS buscan constituir un sujeto escolar científico social que debe ser capaz de innovar y proponer para desempeñar una actitud *cívica*, cuyo saber apunte a respetar la diferencia y adaptarse a un contexto cambiante y competitivo.

El eurocentrismo evidencia en la subjetividad escolar una reproducción de un saber



unilineal, el cual es construido con la idea de progreso y desarrollo. Es importante mencionar que los contenidos propuestos por las CS en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno proponen varias temáticas relacionadas con la evolución del continente europeo que inicia con las grandes civilizaciones como Grecia y Roma, y finaliza con la Europa del siglo XX. La cronología que se maneja como *saber* válido, si bien no es muy evidente en algunos casos, se mantiene en la periodización de la línea de tiempo que han legitimado los historiadores europeos (edad antigua, media, moderna y contemporánea). En las tres instituciones educativas se evidencian en los enunciados de los sujetos escolares la exaltación a Japón y China, junto a ciudades como Dubái y Osaka por liderar procesos de producción tecnológica, lo cual muestra un indicio del cambio de imaginario en la geopolítica del conocimiento actual (ya no es Europa). El surgimiento de esas economías emergentes forma parte del sistema capitalista en la era de la globalización.

Algunos estudiantes reconocen un saber local de algunas civilizaciones suramericanas, pero es notorio el desconocimiento de un saber tradicional de las comunidades indígenas en Colombia y Latinoamericana. Una posible respuesta es que a pesar de que los estándares de calidad también brinda la oportunidad de reflexionar sobre temáticas locales, nacionales y suramericanas, los docentes que dirigen el conocimiento en el aula, en su mayoría de formación científica social, son reproductoras de un saber moderno, por tanto su práctica pedagógica continúa repitiendo un proceso histórico eurocéntrico o mencionando las civilizaciones que fueron *más visibles* ocultando así otros saberes.

Epílogo 3

Es evidente que existen relaciones de saber/poder que buscan la constitución de un tipo de sujeto (ser) en el actual orden global. Sobre la colonialidad del ser, dispositivos anatómopolíticos y biopolíticos están plasmados en los estándares por medio de enunciados como las llamadas acciones de pensamiento; las cuales determinan lo que los "estudiantes deben realizar" (MEN, 2004), las competencias, como expresión de un discurso que el neoliberalismo naturalizó en el mundo social y los estándares, como aquellos requisitos que los estudiantes deben *saber y saber hacer*.

En cuanto a la relación de dichos dispositivos con la colonialidad del ser con la producción de subjetividad presente en la enseñanza de las CS se pueden presentar las siguientes conclusiones. El cuerpo se pone en un lugar privilegiado para que el sujeto se enuncie a sí mismo a través de dos dispositivos. El primero, expresado en la influencia de la sociedad de consumo que impone una estética deseada y que los estudiantes afirman como el cuerpo ideal. La misantropía que rechaza unos cuerpos por imperfectos y la sumisión ante otros deseados y promocionados diariamente se ponen a la orden del día en la escuela. El segundo dispositivo, manifestado en la concepción cristiana que separa el cuerpo y el alma, otorgando mayor importancia a la segunda y su dominio sobre el primero, donde hace presencia la condena de un cuerpo por vacío y superficial que contrapone a otro que defiende la existencia de una esencia metafísica que termina siendo cómplice con la expansión violenta aún hoy, de la modernidad.

Los estudiantes reproducen la idea de que el hombre es un ser superior, donde el *ego conquiro* (yo conquisto) atraviesa enunciados

como el desarrollo y el progreso, los cuales legitiman la explotación y el dominio sobre el medio natural hasta defender el sistema social. El estudiante se erige como portador de una razón que lo lleva a pensar que no hay otros modos de ser en el mundo.

Sobre la identidad, se continúa con aquella concepción estática, inamovible e individualizante que la propone como sinónimo de separación y diferenciación con los otros. De ahí que se presenten rasgos de homofobia, racismo y otras formas de discriminación que moldean las prácticas cotidianas de los estudiantes, como expresión de la subjetividad moderna que privilegió una razón, una religión, un lenguaje y aun en países como el nuestro, una raza. La ciudadanía desde el siglo XVIII, sigue dominando las concepciones sobre subjetividad, y los estudiantes se apropian de ella como condición para competir en un mundo cuyo discurso cotidiano determina que la productividad y el desarrollo económico son los mayores anhelos que se deben seguir. Sin embargo aparece una luz, un contrapoder en la exterioridad del discurso imperial. El deseo por vivir la vida que se quiere, por desear lo que mi cuerpo, mis sensaciones y mis percepciones llaman frente a un disciplinamiento aparentemente libre y autónomo. Un solo estudiante hizo este llamado, pero es posible que así como él habló, hay muchos que aunque no lo hablan, lo piensan en su intimidad, se cuestionan silenciosamente para que en el futuro se configure un sujeto nuevo:

ya no ser esto, sino franquear la subjetividad que se nos ha impuesto y ser lo que se quiere ser en la pesquisa de los propios límites de la *libertas* en la complejidad de unos sujetos que hacen de su vida una estética

de la existencia en la ética del cuidado de sí. (Martínez, 2009, p. 157).

En el transcurso de la investigación se evidenció que las disciplinas que conforman el conjunto de las CS han sido conocimientos que han legitimado las acciones del Estado moderno; es decir, las CS forman parte de la racionalidad eurocéntrica. Sin embargo, en América Latina las CS, como lo afirma Lander (2000), han contribuido a las élites latinoamericanas a la *superación* de los rasgos premodernos que han obstaculizado el progreso y pretenden la transformación de estas sociedades a semejanza de las sociedades liberales/industriales. Por tanto, desde la *teoría decolonial* se pueden vislumbrar las CS como posibilitadoras de pensar otros sistemas sociales y de construir otras formas de conocimiento.

Si bien es cierto que esta tesis no profundiza en reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de las CS, sí podría señalar la necesidad de plantear alternativas a futuro (lo que da pie para próximos trabajos investigativos) de fomentar cambios *epistémicos* en la enseñanza de estas. Así, desde la teoría decolonial se pueden mencionar algunas tendencias para que el accionar de las CS sea más pertinente en el contexto colombiano y latinoamericano: 1. Cuestionar la idea de progreso y desarrollo como única forma de conquistar la felicidad humana. 2. Introducir nuevas miradas epistémicas, lo que implica la ampliación de espacios de conocimiento. 3. Reconocer los saberes de las culturas no occidentales. 4. Trabajar por una pedagogía intercultural y transdisciplinar, cuyos conocimientos sean pertinentes a los contextos. 5. Abordar las problemáticas de manera integral, para lo cual cuestionaría la idea de la



separación del conocimiento. 6. Proponer otros tipos de sujeto escolar que no se midan por la calidad o productividad del capital, sino como sujetos que pueden hacer de su vida una obra de arte.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G.A. (2003). *La genealogía y la arqueología como herramientas para leer la hipótesis sobre la ciudad educadora*. XII Congreso de Historia de Popayán. Popayán.
- Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares: ¿inofensivos? *Revista educación y cultura*, 63, 7-12.
- Cajiao, F. (2004). Entrevista sobre estándares básicos de calidad. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 113-116.
- Canales, M. y Peinado A. (1995). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En: J. Ibáñez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.). Madrid: Editorial Síntesis. Capítulo 11.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez Santiago (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales* No. 43. Bogotá. P. p 63-73.
- Contreras, M. (2004). *Estándares educativos: propuesta de apropiación y adecuación*. Bogotá: Servicio Editorial Magisterio.
- Díaz, Esther. (1993). Michel Foucault. Los modos de subjetivación. Buenos Aires, Almagesto.
- Dussel, E. (1992). *1492 el encubrimiento del otro el origen del mito de la modernidad*. Bogotá: Editorial Anthropos.
- Dussel, Enrique. (2006). *Veinte Tesis Políticas*. México: Siglo veintiuno Editores: centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 113-144). Buenos Aires: Clacso.
- Estrada, J. (2002). Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley. *Educación y Cultura*, 61, 26-31.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Ed. Clacso.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 127 - 167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, Jorge (2010). La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Martínez, J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En: N. Martínez. *Miradas sobre la subjetividad* (p. 131 - 158). Bogotá: Ediciones Unisalle.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida y la opción decolonial*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). Serie guías No. 7. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Formar en ciencias el desafío. Bogotá.

Moreno, E.J. (2003). *Colombia: estándares curriculares y calidad de la educación*. Trabajo de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moro, O. (2003). Michel Foucault. De la *épistémé* al dispositivo. *Revista Filosofía Universitaria de Costa Rica* XLI(104), 27-37.

Quijano, A. (2003). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

Restrepo, J.C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Revista Papel Político*, 11, 137-175).

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial, fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Ed. Colección políticas de la alteridad. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Editorial Universidad del Cauca.

Santos, B. d. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso-Universidad de Buenos Aires.

Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso, Siglo XXI.